

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO EM GESTÃO DO TERRITÓRIO**

ADELAINE ELLIS CARBONAR DOS SANTOS

**“ESPAÇO ESCOLAR, HOMOSSEXUALIDADES E PRÁTICA DISCURSIVA
DOCENTE EM PONTA GROSSA, PARANÁ”**

PONTA GROSSA - PR

2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO EM GESTÃO DO TERRITÓRIO

ADELAINE ELLIS CARBONAR DOS SANTOS

**“ESPAÇO ESCOLAR, HOMOSSEXUALIDADES E PRÁTICA DISCURSIVA
DOCENTE EM PONTA GROSSA, PARANÁ”**

Dissertação de Mestrado apresentada
para obtenção do título de Mestre, no
Programa de Pós Graduação em
Geografia, Mestrado em Gestão do
Território, da Universidade Estadual de
Ponta Grossa (UEPG).

Orientador: Dr. Marcio Jose Ornat

PONTA GROSSA - PR

2015

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

S237 Santos, Adelaine Ellis Carbonar dos
"Espaço escolar, homossexualidades e
prática discursiva docente em Ponta
Grossa, Paraná"/ Adelaine Ellis Carbonar
dos Santos. Ponta Grossa, 2015.
174f.

Dissertação (Mestrado em Gestão do
Território - Área de Concentração: Gestão
do Território: Sociedade e Natureza),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientador: Prof. Dr. Marcio Jose
Ornat.

1.Homofobia. 2.Homossexualidades.
3.Discursos. 4.Espaço escolar. 5.Prática
discursiva. I.Ornat, Marcio Jose. II.
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Mestrado em Gestão do Território. III. T.

CDD: 306.766

TERMO DE APROVAÇÃO

ADELAINE ELLIS CARBONAR DOS SANTOS

“ESPAÇO ESCOLAR, HOMOSSEXUALIDADES E PRÁTICA DISCURSIVA DOCENTE EM PONTA GROSSA, PARANÁ”

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Geografia – Mestrado em Gestão do Território, Setor de Ciências Exatas e Naturais da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:


Prof. Dr. Marcio Jose Ornat
UEPG


Profª. Drª. Maria Rita de Assis César
UFPR


Profª. Drª. Joseli Maria Silva
UEPG

Ponta Grossa, 20 de março de 2015.

Dedico este trabalho às minhas irmãs e meus irmãos pela amizade, confiança e amor - em especial, ao Victor Emmanuel... seu apoio foi fundamental nesta longa caminhada. Sem vocês a vida não seria tão linda.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, ao orixá Oxóssi e orixá Iansã e aos seres de luz pela proteção e inspiração quando mais necessitava.

À minha família: mãe, pai, irmãs, irmãos e sobrinhas por serem minha base e sempre estarem ao meu lado, me incentivando e apoiando em cada escolha feita. À minha avó Joanna e ao meu avô João por serem sinônimo de amor e de luta a cada dia. Ao tio Sergio pelo auxílio e paciência nos momentos difíceis.

Ao Professor Marcio Jose Ornat e a Professora Joseli Maria Silva por me receberem com o coração e braços abertos, não somente no grupo de pesquisa, mas sobretudo, em suas vidas. Obrigada pelas palavras de conforto e sabedoria, principalmente nos momentos mais difíceis quando duvidava da minha própria capacidade. Esta conquista não seria possível se não fosse por vocês.

Agradeço à família 'Grupo de Estudos Territoriais' (GETE), em especial, Tamires, Juliana, Caio e Vinícius pelo auxílio durante o processo seletivo e no decorrer desta caminhada. Obrigada pelos conhecimentos, sorrisos, lágrimas e momentos compartilhados.

Gratidão à todxs xs amigxs (um salve para a Janaine!) que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para a conclusão desta etapa.

Agradeço aos sujeitos – colegas docentes - que participaram do processo de desenvolvimento desta dissertação. A contribuição de vocês foi enriquecedora para a compreensão do fenômeno.

"Aqui estão os loucos. Os desajustados. Os rebeldes. Os criadores de caso. Os pinos redondos nos buracos quadrados. Aqueles que veem as coisas de forma diferente. Eles não curtem regras. E não respeitam o status quo. Você pode citá-los, discordar deles, glorificá-los ou caluniá-los. Mas a única coisa que você não pode fazer é ignorá-los. Porque eles mudam as coisas. Empurram a raça humana para a frente. E, enquanto alguns os veem como loucos, nós os vemos como geniais. Porque as pessoas loucas o bastante para acreditar que podem mudar o mundo, são as que o mudam".

(Rob Siltanen e Ken Segall)

RESUMO:

Esta pesquisa evidencia como o discurso de docentes em relação às homossexualidades compõe o espaço escolar em Ponta Grossa, Paraná. Para dar inteligibilidade ao fenômeno eleito, foram realizadas 17 entrevistas com 17 docentes que atuam / atuaram no Ensino Médio de escolas públicas da referida cidade. As entrevistas evidenciam que a homofobia é um elemento que constitui o espaço escolar a partir de relações de poder que estão imbricadas nos discursos docentes. Igualmente, concluímos não somente o espaço escolar como um espaço interdito para as pessoas homossexuais, mas também as instituições de nível superior, visto que a evasão escolar colabora para a não conclusão da educação básica. Ainda, a formação inicial de docentes é marcada pela inexistência de discussões referentes à temática de tal modo que prejudica a abordagem das sexualidades na escola, embora uma parcela de docentes afirme a importância do tema ao considerar o reconhecimento das homossexualidades como um aspecto importante no desenvolvimento social e educacional. Este reconhecimento atribuído à temática possibilita uma prática docente voltada à desestabilização de padrões heteronormativos no momento em que se compreendem as homossexualidades como uma forma válida de expressão sexual tanto quanto a heterossexualidade, conferindo o espaço escolar como uma das possibilidades da subversão da norma.

Palavras chaves: Homofobia, Homossexualidades, Discursos, Espaço Escolar, Prática Discursiva.

ABSTRACT:

This research shows how the discourse of teachers in relation to homosexualities composes the school environment in Ponta Grossa, Paraná. To give intelligibility to the chosen phenomenon, there were 17 interviews with 17 teachers who work / worked in public high schools of that city. The interviews show that homophobia is an element that constitutes the school environment through power relations that are embedded in the teachers speeches. Also, we conclude not only the school environment as a interdicted space for homossexuals, but also the higher education institutions, as high school drop out contributes to the non-completion of basic education. Still, the initial teacher education is marked by the absence of discussions regarding the issue so that affect the approach to sexuality in school, although a portion of teachers affirms the importance of this issue when considering the recognition of homosexualities as an important aspect in the social and educational development. This recognition given to the theme enables teaching practice aimed at destabilizing heteronormative standards at the time they understand the homosexualities as a valid form of sexual expression as much as heterosexuality, giving to the school environment one of the possibilities of subversion of the standard.

Keywords: Homophobia, Homosexualities, Discourse, School Space, Discursive Practice.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Discursos que constituem o ‘Mecanismo de Gênero’ Emitidos por Docentes do Ensino Médio de Instituições de Ensino Público da Cidade de Ponta Grossa, Paraná.....	46
GRÁFICO 2 – Espacialidades Discursivas de Docentes do Ensino Médio de Instituições de Ensino Público da Cidade de Ponta Grossa, Paraná.....	71
GRÁFICO 3 – Espacialidades Discursivas de Docentes do Ensino Médio de Instituições de Ensino Público da Cidade de Ponta Grossa, Paraná, Espacialidade – Casa.....	73
GRÁFICO 4 – Categorias Discursivas de Docentes do Ensino Médio de Instituições de Ensino Público da Cidade de Ponta Grossa, Paraná; Espacialidade – ‘Espaços Educacionais’.....	87
GRÁFICO 5 – Categorias Discursivas de Docentes do Ensino Médio de Instituições de Ensino Público da Cidade de Ponta Grossa, Paraná, Espacialidade – ‘Universidade’.....	88
GRÁFICO 6 – Categorias Discursivas de Docentes do Ensino Médio de Instituições de Ensino Público da Cidade de Ponta Grossa, Paraná; Espacialidade – ‘Brasil’.....	106
GRÁFICO 7 – Categorias Discursivas de Docentes do Ensino Médio de Instituições de Ensino Público da Cidade de Ponta Grossa, Paraná, Espacialidade Discursiva – ‘Escola’.....	114

LISTA DE MAPAS MENTAIS

MAPA MENTAL 1 – Espacialidades Discursivas em conjunto com as Categorias Discursivas (%) de Docentes do Ensino Médio de Instituições de Ensino Público da Cidade de Ponta Grossa, Paraná.....	72
MAPA MENTAL 2– Evocações de Docentes do Ensino Médio de Instituições de Ensino Público da Cidade de Ponta Grossa, Paraná. Categoria Discursiva – ‘Relações Familiares’; Espacialidade Discursiva – ‘Casa’.....	77
MAPA MENTAL 3– Evocações de Docentes do Ensino Médio de Instituições de Ensino Público da Cidade de Ponta Grossa, Paraná. Categoria Discursiva – ‘Formação Profissional’; Espacialidade Discursiva – ‘Universidade’.....	94
MAPA MENTAL 4 – Evocações de Docentes do Ensino Médio de Instituições de Ensino Público da Cidade de Ponta Grossa, Paraná; Categoria Discursiva – ‘Homofobia’; Espacialidade Discursiva – ‘Brasil’.....	108
MAPA MENTAL 5 – Eixos da categoria discursiva ‘Homofobia’; Espacialidade Discursiva ‘Escola’.....	115
MAPA MENTAL 6 – Categorias discursivas ‘Homossexualidade’, ‘Relacionamentos Homoafetivos’ e Convivência Social de/com Homossexuais”; Espacialidade Discursiva ‘Escola’.....	133

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Perfil de Docentes do Ensino Médio de Instituições de Ensino Público da Cidade de Ponta Grossa, Paraná.....	69
--	----

LISTA DE SIGLAS

ABGLT - Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais

AIDS - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (*Acquired Immunodeficiency Syndrome*)

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CID - Classificação Internacional de Doenças

CONAE - Conferência Nacional de Educação

DEDI – Departamento da Diversidade

DEED - Diretoria de Estatísticas Educacionais

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FIPE - Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas

FPA - Fundação Perseu Abramo

GDE - Gênero e Diversidade na Escola – formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais

GETE - Grupo de Estudos Territoriais

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais

MEC - Ministério da Educação

OMS - Organização Mundial da Saúde

OPAS - Organização Pan-Americana de Saúde

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDT - Partido Democrático Trabalhista

PLC - Projeto de Lei da Câmara

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PR - Partido da República

PRB - Partido Republicano Brasileiro

PSC - Partido Social Cristão

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PSOL - Partido Socialismo e Liberdade

PT - Partido dos Trabalhadores

RLS – Fundação Rosa Luxemburgo (*Rosa Luxemburg Stiftung*)

SEED – Secretaria de Estado da Educação

TSE - Tribunal Superior Eleitoral

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - VIVER A ESCOLA É VIVER APENAS EM HETEROSSEXUALIDADE? ESPAÇO ESCOLAR E HOMOFOBIA	19
1.1. Espaço, Heterossexualidade Compulsória e Gênero Compreendido Enquanto Mecanismo	19
1.2. Espaço Escolar, Homofobia e Criação do <i>Outro</i>	29
1.3. Discurso Docente e Gênero Enquanto Mecanismo.....	42
CAPÍTULO II - HOMOSSEXUALIDADES, ORDEM DO DISCURSO E MULTIPLICIDADE ESPACIAL	61
2.1. Ordem Discursiva e Prática Docente (Hetero)Sexualizada	61
2.2. O Espaço Escolar Composto para além de Si Mesmo.....	68
2.2.1. A Casa.....	73
2.2.2. Os Espaços Educacionais.....	87
2.2.3. A Igreja.....	101
2.2.4. A Cidade e o Brasil.....	105
CAPÍTULO III - 'ACORDA ALICE', O ESPAÇO ESCOLAR É FEITO TAMBÉM DE HOMOFOBIA	113
3.1. O Espaço Escolar enquanto a Materialização do Mundo ao Avesso	113
3.2. Novos Caminhos	148
CONCLUSÃO	157
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICE A	173

INTRODUÇÃO

A presente dissertação evidencia como o discurso de docentes em relação às homossexualidades compõe o espaço escolar em Ponta Grossa, Paraná. Para tanto, para melhor compreensão do fenômeno, foi necessário elencar três objetivos específicos, sendo eles: “Identificar como o preconceito homofóbico docente se estrutura no espaço escolar”; “Compreender como xs¹ docentes reconhecem estas práticas homofóbicas”; “Analisar como as práticas docentes comportam espacialmente o preconceito homofóbico”.

Assim, esta pesquisa surge a partir da angústia que vinha vivenciando desde minha formação inicial em Licenciatura em Ciências Biológicas na qual o 'biologismo' imperava no tratamento das questões referentes às sexualidades². As aulas de biologia eram voltadas aos aspectos morfoanatômicos do corpo humano, relacionadas às doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência, métodos contraceptivos, etc. A prática docente era realizada como se o público discente fosse constituído, exclusivamente, por pessoas heterossexuais, o que Junqueira (2010) denomina como 'heterossexualidade presumida'.

A não compreensão sobre as relações entre Homofobia e Biologia por uma parcela e colegas de graduação – hoje, docentes da disciplina de biologia – esteve (e está) presente em todo o desenvolvimento da dissertação. Em conversas a partir de encontros esporádicos, a dúvida sobre o tema da pesquisa entrava em pauta. Por se tratar de um Programa de Pós-Graduação em Geografia, colegas profissionais deduziam que a temática trabalhada fosse relacionada à gestão de bacias hidrográficas, ecologia da paisagem, entre outros temas socioambientais voltados às questões das ciências biológicas. Quando cientes da proposta, as dúvidas sobre a relação entre homofobia e a Biologia surgiam em conjunto com afirmações de que não havia/há possibilidades de estabelecer tais relações. Indo além, fui questionada - enquanto graduada em Ciências Biológicas - discutindo uma temática que tão pouco possui relação com a Geografia.

¹ Neste texto optamos pela substituição das letras 'a', 'o', e '@' pelo 'x', considerando que é uma forma mais inclusiva, porque além de abarcar identidades de gênero inteligíveis (relacionadas a mulheres e homens 'cis'), abre espaço para a inclusão de sujeitos *queer*, que se reivindicam em trânsito, ou estão em algum local determinado.

² Embora para Foucault (1988/1999) em 'História da Sexualidade I – A Vontade do Saber', o termo 'sexualidade' seja entendido como um dispositivo de controle, utilizamos o termo 'sexualidades' para considerar as múltiplas possibilidades de práticas sexuais.

Nesta perspectiva, me via em um processo de rompimento com a Biologia e a união com a ciência geográfica a qual demonstrou que as sexualidades, estas apresentadas pela Biologia apenas como morfoanatômicas, não seriam nada mais que um processo cultural que alimenta a naturalização da heteronormatividade, produzindo a homofobia.

Integrando às leituras da Geografia, em específico, nas discussões de sexualidades, Silva (2014) observa que há uma hegemonia de discursos científicos e intolerância por parte de pessoas que desconsideram outras formas de pensamento, causando uma negação espacial de grupos minoritários pela ciência geográfica. Como destaca ironicamente a autora, Geografia e gênero não possuem relações, pois, ela, enquanto mulher, não possui espacialidade sendo que seu corpo (e o de outras mulheres) pode estar flutuando em qualquer dimensão do universo, exceto neste planeta. Desta forma, esta negação da Geografia pode ser pensada no que concerne a vivência espacial de pessoas homossexuais, uma vez que, no momento em que a prática docente hetero(sexualizada) se estabelece, discentes homossexuais são (e estão) invisibilizadxs e interditadxs de sua vivência espacial, educacional e social plena.

A respeito da relação entre Biologia e homofobia, esta pode ser evidenciada a partir da concepção do discurso biológico como um dos discursos que alimentam o gênero – entendido enquanto um mecanismo nestas discussões - no momento em que coloca o sexo como pré-discursivo assegurando sua estabilidade e dualidade (BUTLER, 2013). Assim, não tratamos dos aspectos morfoanatômicos do corpo humano, limitados aos sistemas reprodutores - masculino e feminino - para dar sentido às sexualidades. Ao contrário, esta dissertação compreende as relações sociais como constrangidas por este mecanismo de gênero que regula as práticas humanas e cria ficções de masculinidades e feminilidades enquanto naturais, como proposto por Butler (2013).

É neste contexto que esta pesquisa nasce. As discussões que apresentamos ressaltam que este mecanismo de gênero constitui o discurso docente relacionado às homossexualidades. Estes discursos, então, são entendidos como espaciais e compreendidos enquanto conectores de práticas discursivas. Assim, compreendemos o discurso como produtor de sentido como proposto por Spink (1996). Esta produção de sentido, segundo a autora, é uma prática social, não permanecendo na esfera de percepção individual. Em outras palavras,

(...) a produção do sentido é uma prática social, essencialmente dialógica, que frequentemente implica o uso de conceitos expressos em linguagem (verbal, icônica, gestual). Decorre daí a centralidade do conceito de práticas discursivas nesta perspectiva. (SPINK, 1996, p. 39).

Ainda, os discursos docentes exercem uma força de tal modo que a organização do espaço se dá a partir da heteronormatividade. Ou seja, estes discursos, enquanto heterogêneos, estão imbricados por relações de poder que naturalizam a heterossexualidade como norma em múltiplas espacialidades, dentre elas, o espaço escolar.

Para tanto, o processo metodológico da pesquisa se funda em 17 entrevistas (Apêndice A) realizadas com 17 docentes³ que atuam / atuaram no Ensino Médio de escolas públicas da cidade de Ponta Grossa, Paraná. O recorte ao grupo se deu mediante a técnica ‘snowball’ ou ‘bola de neve’ (BALDIN e MUNHOZ, 2011) muito utilizada em pesquisas sociais construindo uma rede, onde as primeiras pessoas participantes de um determinado estudo indicam outras pessoas, que por sua vez, indicam outras e, assim, sucessivamente até que seja alcançado o ponto de saturação. O ponto de saturação é quando um determinado número de entrevistas se torna aceitável no momento em que não há mais novidades em campo, isto é, quando as informações tornam-se repetitivas (SÁ, 1998).

Após a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas e sistematizadas com base na análise de conteúdo do discurso de Bardin (1977), levando em consideração as significações das palavras, aos quais se identifica o caminho discursivo das falas dxs docentes, buscando outras realidades através das mensagens.

Estes dados foram inseridos e sistematizados no banco de dados criado pelo Grupo de Estudos Territoriais (GETE) através do software livre LibreOffice. Este banco de dados possibilita uma organização dos dados seguindo uma configuração capilar a qual chamamos de evocação discursiva. Desta forma, os dados estão arranjados segundo espacialidades discursivas, constituídas por suas subunidades - as categorias discursivas que, por sua vez, possuem um elemento, constituindo, assim, uma evocação discursiva. Foi produzido um total de 834 evocações discursivas a partir da quantidade de entrevistas realizadas. Tais evocações

³ Xs docentes entrevistadxs são identificadxs ao longo do texto com nomes de deuses da mitologia grega, egípcia e romana.

discursivas foram analisadas e transformadas em gráficos e mapas mentais para melhor inteligibilidade do fenômeno.

Portanto, instituímos três momentos para nossas reflexões. O capítulo I evidencia discussões referentes aos conceitos de espaço, heterossexualidade compulsória e o gênero enquanto um mecanismo, os quais auxiliam num quadro homofóbico, designando a pessoa homossexual como o *outro*. Este capítulo evidencia também os discursos docentes que alimentam o gênero, relacionando-o com a necropolítica e o biopoder. O capítulo II refere-se às reflexões no que concerne a prática docente hetero(sexualizada) e as relações de poder dos discursos, bem como, as múltiplas espacialidades que estas práticas discursivas estão presentes. Por fim, o capítulo III diz respeito ao espaço escolar como uma espacialidade constituída pela homofobia, mas também como uma possibilidade de subversão da norma heterossexual, fortalecendo as discussões sobre sexualidades em âmbito escolar.

CAPÍTULO I - VIVER A ESCOLA É VIVER APENAS EM HETEROSSEXUALIDADE? ESPAÇO ESCOLAR E HOMOFOBIA

O presente capítulo tem por objetivo evidenciar as discussões referentes ao espaço escolar constituído pela homofobia. Para tanto, abarca três seções: a primeira seção abrange o conceito de espaço e heterossexualidade compulsória em relação ao gênero enquanto um mecanismo, levando em consideração o espaço escolar. A segunda seção evidencia a relação entre a constituição da pessoa homossexual e o outro, fomentando a homofobia. Por fim, a terceira seção compreende os discursos docentes que alimentam a maquinaria de gênero e sua relação com a necropolítica e o biopoder.

1.1. Espaço, Heterossexualidade Compulsória e Gênero Compreendido Enquanto Mecanismo

O conceito de 'espaço' tem sido uma categoria problematizada pela produção científica geográfica, pelo menos desde o nascimento da Geografia enquanto sub-campo específico do conhecimento científico, como se evidencia nas reflexões de Corrêa (1995) e Gomes (1996; 2009). Corrêa (1995) elabora em sua discussão, a partir das correntes do pensamento geográfico, níveis e maneiras distintas em que o conceito de espaço foi abordado.

Mesmo não sendo um elemento central da análise geográfica, como afirmado por Corrêa (1995), o conceito de espaço já estava presente na obra de Friedrich Ratzel (1990)⁴, enquanto espaço vital, e nas reflexões de Richard Hartshorne (1939)⁵, compreendido enquanto absoluto, sendo apenas um receptáculo. Com discussões ocorrentes na ciência geográfica, o conceito de espaço é elencado, pela primeira vez na história do pensamento geográfico através da denominada Geografia Quantitativa, sob duas visões: enquanto planície isotrópica e representação matricial.

O espaço ganha, assim, nova conotação, entendido como espaço social, relacionado com a prática social, não devendo ser visto como 'espaço absoluto', nem como um mero 'produto social', isto é, não sendo nem o ponto de partida, nem

⁴ MORAES, Antonio Carlos Robert. **Ratzel**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

⁵ HARTSHORNE, Richard. **The Nature of Geography**. Lancaster, Association of American Geographers, 1939.

o ponto de chegada (CORRÊA, 1995). Esta concepção de adquirir o significado de espaço como '*locus* da reprodução da sociedade', e que segundo Corrêa (1995), emerge como paradigma o materialismo histórico e dialético. Destacam-se aqui as contribuições de Santos (1978) sobre espaço enquanto um fato/fator social imposto e uma instância da sociedade.

Com as discussões ocorrentes na ciência geográfica na década de 1970, surge a chamada Geografia Humanista (seguida pela Geografia Cultural na década de 1980), compreendendo o espaço enquanto 'espaço vivido', elencando o lugar como conceito-chave, como expõe Corrêa (1995).

Estas distintas maneiras em que o conceito de espaço é elencado pelas correntes do pensamento geográfico elaboradas na discussão de Corrêa (1995) é apenas analítica. Como argumenta Gomes (1996), o campo geográfico não pode ser pensado a partir de aspectos cronológicos, e sim, constituído por um grande embate entre correntes e contracorrentes. Em seu livro '*Geografia e Modernidade*', o autor propõe que, não negando as semelhanças existentes entre um pensamento e outro, há um embate entre as correntes e contracorrentes, o que resulta em um caráter moderno do pensamento geográfico.

Ao discutir sobre o caráter positivo que os embates de correntes e contracorrentes possibilitam para a Geografia, Gomes (2009) salienta uma crise na sua identidade. Para o autor, em meados do século XX, nasce uma crise de identidade da Geografia, pelo fato desta não possuir instrumentos de análise capazes de compreender a relação dos seres humanos com a superfície da Terra, pois, tratava-se de uma ciência, sobretudo, descritiva. Como argumenta Santos (1978), a Geografia foi a ciência social que mais tardiamente definiu seu objeto de estudo. Assim, para Gomes (2009), a Geografia necessitava de um *Santo Graal* que a salvaria de sua 'morte', sendo este, o espaço.

Como já argumentado anteriormente, Santos (1978) considera o espaço como um fator social imposto aos sujeitos, sendo que há distintas percepções individuais, a partir da relação entre indivíduo e objeto. Contudo, o espaço não é a percepção individual, mas, um 'objeto social', ou seja, para este autor, a organização espacial não pode ser compreendida a partir da percepção ou das sensações.

Por estas discussões, podemos constatar a materialidade que Santos (1978) propõe ao conceituar o espaço, não podendo este ser compreendido pela percepção, mas, somente pela sua própria produção. O que Souza (1997) discorda

ao afirmar que o espaço social não pode ser entendido somente de modo material, pois sua objetividade é interpretada subjetivamente e intersubjetivamente⁶ pelos indivíduos. Desta forma, a materialidade não está desconectada da imaterialidade. Como destaca Souza (1997), o espaço é construído, também, (inter)subjetivamente.

Mais uma vez, estes embates não empobrecem o campo científico geográfico, ao contrário, é por meio destas discussões que a Geografia tem se colocada como ‘viva, dinâmica, aberta e plural’ (GOMES, 2009). Evidenciamos que um dos elementos desta pluralidade refere-se às discussões que envolvem a relação entre espaço, sexualidades e gênero que serão abordadas ao longo desta dissertação.

Assim, para evidenciarmos as relações entre espaço, heterossexualidade compulsória e mecanismo de gênero – título proposto para esta seção - consideramos, então, as concepções de Santos (1978), quando afirma o espaço como uma 4^a instância da sociedade (uma estrutura subordinada e subordinante).

Compreendemos, então, que o espaço escolar é vivenciado e organizado por pessoas homofóbicas, constituindo uma relação de poder entre as diferenças. Em outras palavras, se as pessoas são orientadas desde o nascimento para viver em heterossexualidade, o espaço escolar será organizado, produzido e reproduzido a partir da heterossexualidade compulsória.

Para tanto, consideramos os discursos enquanto uma imaterialidade que constitui o espaço (algo não palpável, mas que atua de certa forma como uma substância fantasmagórica que exerce uma força na organização espacial, no caso heteronormativa)⁷. Em outras palavras, os discursos são espaciais.

Aplicando esta assertiva na proposta da presente dissertação, os discursos docentes em relação às sexualidades através do espaço escolar se orientam por meio de valores heteronormativos, pois, como salienta Wittig, “(...) *vivir en sociedad es vivir en heterosexualidad*” (1992, p. 66). Assim, afirmamos o porquê das reflexões apontadas por Santos (1978) não conseguirem esclarecer totalmente o fenômeno

⁶ Para Souza (1997), a materialidade do espaço é dotada de significações particulares para cada pessoa, mas, estas significações individuais também são compartilhadas com outros indivíduos.

⁷ A ideia de discurso enquanto uma entidade imaterial pode ser entendida com o conceito de matéria escura utilizada na Astronomia e Astrofísica. Embora invisível, a matéria escura é detectada pela força gravitacional que ela exerce sobre os objetos, isto é, através do movimento (OLIVEIRA FILHO e SARAIVA, 2013). Desta forma, assim como a matéria escura, os discursos não podem ser medidos, mas sabemos que as práticas discursivas e a organização espacial são relacionais. Consideramos, então, os discursos de docentes em relação às homossexualidades como uma substância fantasmagórica que exerce uma organização espacial heteronormativa.

apresentado. A concepção de espaço enquanto um reflexo e condição, como propôs o autor, é um ponto de partida válido, embora esteja longe de ser o ponto de chegada.

Neste sentido, utilizamos o conceito de espaço segundo as concepções de Massey (2008) ao reconhecer o espaço como produto de inter-relações, constituído por meio de interações e multiplicidade em um processo aberto. Desta forma, corroboram Massey e Keynes (2004), o espaço possui sempre conexões a serem feitas, interações ainda por se transformar. Todavia, nem todas precisam ser formadas, ou seja, relações que podem ser ou não efetivadas.

Pensar o espaço escolar como produto de inter-relações, esfera da multiplicidade e sempre em construção (MASSEY, 2008), é imaginá-lo como uma vivência possível de múltiplas relações – mesmo que algumas delas não se estabeleçam - mas, aos quais pessoas possam viver em termos de respeito, livre de discriminações e preconceitos através desta espacialidade.

Ainda, podemos pensar o espaço escolar de acordo com as reflexões de Rose (1993; 1999) sobre o espaço performático e o espaço paradoxal. Para a autora, o espaço pode ser pensado como constituído por discursos, fantasias e corporeidades. Assim, Rose (1999) aponta que o espaço é performático e constituído através destas inter-relações, sempre realizadas em relação ao *outro*. Compreendemos que nosso fenômeno se enquadra nesta tríade, pois, homossexuais possuem o desejo de expressar sua sexualidade através do espaço escolar, fantasiam viver sem as represálias, resultado da homofobia e, ainda, em relação à corporeidade, quanto elemento de repressão da sexualidade.

Da mesma maneira, podemos considerar as ideias de Rose (1993) acerca do espaço paradoxal para pensarmos o espaço escolar. O espaço paradoxal é imaginado quanto à possibilidade de subverter os discursos culturalmente hegemônicos, revelando que a reflexão de paradoxo diz respeito ao espaço e as relações de poder existentes. Assim, a exemplo das mulheres, as pessoas homossexuais podem ocupar tanto o centro como a margem, ou seja, podem conturbar as relações de poder com suas vivências espaciais. Ao relacionar o espaço paradoxal ao espaço escolar, pode-se dizer que esta espacialidade educacional se constitui como um espaço paradoxal, no sentido de que docentes homossexuais frente à outrxs docentes (heterossexuais) podem ocupar a posição de margem; por outro lado, frente a discentes, docentes homossexuais ocupam o lugar

de centro. Esta relação de poder entre centro e margem, como observado, não é fixa.

A Geografia Feminista também tem colaborado para as reflexões socioespaciais, como pode ser evidenciado em Silva (2009). Para autora, os trabalhos das geógrafas feministas - dentre elas, Doreen Massey e Gillian Rose, procuravam evidenciar a centralidade masculina, tornando visível a existência das divisões de gênero e espaciais, com o intuito de evidenciar a construção de ambas, bem como os fenômenos invisíveis que estavam por detrás da ordem que rege a realidade socioespacial.

De acordo com Narvaz e Koller (2006), os movimentos feministas podem ser entendidos segundo 'ondas do feminismo'⁸, construídas a partir da necessidade política de cada momento histórico-social. Neste sentido, foi a partir da segunda onda do movimento feminista que, elucida Silva (2008), os estudos feministas começaram a conquistar um terreno na ciência geográfica, onde a crítica, voltada à invisibilidade de grupos sociais e minorias, estava presente nas chamadas Geografias Feministas e Geografias das Sexualidades.

Se o espaço tem sido objeto de interesse da pesquisa geográfica - pelo menos desde a origem deste sub-campo específico do conhecimento científico, as discussões em torno da relação entre espacialidades, gênero e sexualidades encontravam-se negligenciadas. De acordo com Silva *et. al.* (2013), o banco de dados elaborado pelo Grupo de Estudos Territoriais desde 2008 evidencia a ausência e o silêncio que a Geografia brasileira tem produzido em relação às temáticas de gênero e sexualidades. Este banco de dados fora constituído pela coleta, do período de 1981 a 2012, com base no triênio de 2010-2012, de 6.904 artigos referentes aos estratos melhores classificados, sendo eles A1 - A2 - B1 - B2 dos periódicos científicos geográficos brasileiros. Destes, apenas 150 artigos (2.17%) estavam vinculados às temáticas de gênero e sexualidades. Ainda, segundo Silva *et. al.* (2013), em um levantamento de dados no banco de teses e dissertações da CAPES e do IBICT⁹, pesquisas na área de gênero e sexualidades, no campo

⁸ Segundo Narvaz e Koller (2006) há três ondas do feminismo. A primeira refere-se ao surgimento do movimento feminista, nascido do movimento liberal de luta pelos direitos, antes voltados apenas para os homens. A segunda onda do feminismo denunciava a opressão masculina e a busca pela igualdade. Em geral, as propostas ficaram conhecidas como 'feminismo da igualdade' e 'feminismo da diferença'. Finalmente, a terceira onda do feminismo relaciona-se ao movimento político e a academia.

⁹ CAPES - / IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

brasileiro da Geografia, 'representam apenas 0.87% das dissertações e 0.18% das teses defendidas'. A mesma consideração de silenciamento pode ser realizada no tocante ao mecanismo de gênero, diversidade sexual e homofobia em âmbito escolar.

Mesmo perante o grande range de possibilidades de reflexão geográfica, a escala específica do 'espaço escolar' não foi uma possibilidade que tenha despertado o interesse dos geógrafos, e ainda mais, em se tratando de grupos invisibilizados pelo próprio pensamento geográfico, a exemplo dos grupos de homossexuais. Esta afirmação tem relação com os dados evidenciados pelo mesmo banco de dados mencionado, elaborado pelo Grupo de Estudos Territoriais. Com a continuidade da pesquisa em torno do banco de dados acima citado, entretanto, com a inserção dos periódicos *on line* da Geografia de Qualis Capes B3 – B4 – B5, o universo coletado passou de 6.904 para 13.990 artigos, tendo por base o triênio 2013/2015. Destes, apenas 49 artigos são constituídos pela temática das sexualidades, sendo que 10 artigos deste conjunto problematizam a escala do espaço escolar. Sobre estes, somente 4 artigos dissertam sobre a relação entre espaço escolar e homossexualidades¹⁰. Estas discussões podem ser visualizadas em Silva (2008), Proença (2010), Ornat (2012) e, Caetano e Costa (2012).

Inicialmente, Silva (2008) aborda que o espaço é vivido de diferentes maneiras, por grupos distintos. A autora trabalha com o grupo das travestis e sua relação com experiências espaciais urbanas. Um destes espaços problematizados nesta discussão refere-se ao espaço escolar como um interdito para a vivência travesti. Por outro lado, Proença (2010), reflete sobre os temas voltados à cidadania e à desconstrução do preconceito homossexual no contexto escolar. Ornat (2012) aborda em sua reflexão as relações entre as espacialidades interditas, dentre elas, a escola, e a identidade travesti através da prostituição. Outra pesquisa que elucida sobre a relação entre espaço escolar e homossexualidades são as reflexões de Caetano e Costa (2012). As suas análises consistem na compreensão das questões culturais e políticas referentes à homoafetividade em âmbito educacional.

Estas discussões entre espaço escolar e homossexualidades demonstram que a escola se constitui como uma espacialidade de tensões e conflitos, aos quais envolvem todos os agentes que circulam através do espaço escolar, direta ou

¹⁰ O primeiro artigo que problematiza a relação entre espaço escolar e homossexualidades foi publicado em 2008, em estrato A1. Os demais artigos são classificados em estratos B2.

indiretamente. Evidenciamos assim, que o espaço escolar não tem sido levado em consideração para os estudos geográficos brasileiros. Se pensarmos que nossa vivência se dá, em grande parte através desta espacialidade, a problematização do espaço escolar como constituído pelo que Butler (2013) denomina por aparato de gênero se faz pertinente.

Com base nos estudos de Scott (1995) sobre o gênero, esta o define como elemento constituidor de relações sociais de acordo com as distinções sexuais entre homens e mulheres, além de ser o primeiro elemento a dar sentido às relações de poder, rejeitando explicações biológicas, indicando somente construções culturais. Para a autora, ao rejeitar o determinismo biológico, o termo gênero destacava os aspectos relacionais de feminilidades, sendo impossível compreendê-lo separadamente das noções de masculinidades. Tratar a compreensão do gênero em aspectos relacionais entre feminilidades e masculinidades é supor que o mundo das mulheres está sujeito ao mundo dos homens, o que rejeita uma interpretação das mulheres de forma isolada (SCOTT, 1995).

Segundo Scott (1995), entre xs pesquisadorxs feministas a preocupação em encontrar definições teóricas para o gênero tornava-se um desafio, o qual exigia uma análise entre as normatizações de masculinidades e feminilidades no passado, bem como a relação deste passado com o contexto presente. A crítica da autora sobre a tentativa de teorizar o gênero é embasado na centralidade nas análises tradicionais por parte de pesquisadorxs feministas, limitando a compreensão do processo de construção social.

Sendo assim, como afirma Silva (2014), as reflexões de gênero possuem muita relação com a Geografia. De acordo com Silva (2010), a Geografia, enquanto uma ciência social aborda a ideia de que a tríade sexo, gênero e desejo, em conjunto com o poder, constituem-se numa construção social permeado por conflitos constantes. Ainda:

(...) ao incorporar a performatividade como o exercício do gênero, entendido como representação social, a Geografia evidencia a importância da incorporação do espaço e do tempo nas análises das experiências da vivência cotidiana e concreta e as possibilidades de subversão da própria ordem compulsória de gênero da sociedade heteronormativa. (SILVA, 2010, p. 43).

Torna-se assim evidente a importante colaboração que a Geografia vem trazendo para o estudo social. Pondera Silva (2014) que a sociedade está organizada por meio de uma hierarquia, a qual se divide de acordo com uma lógica generificada. Neste sentido, Scott (1995, p. 75) afirma que o gênero é “(...) uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado”. Isto corrobora com as ideias atribuídas através do espaço escolar em relação ao gênero, por exemplo, quando há processos de generificação na prática esportiva nas aulas de educação física ou na utilização de banheiros.

Ainda, Butler (2013) discorre que a ideia de gênero está intimamente ligada às ‘intersecções políticas e culturais’, pois o mesmo possui intersecções com outros marcadores sociais (raça, classe, étnico, etc.) em diferentes contextos históricos. Ao diferir sexo e gênero, a autora afirma que ainda que o sexo seja tratado como irreversível em termos biológicos, o gênero é uma construção cultural, ou seja, não sendo a causa do sexo em si e nem fixo como ele. Todavia, o sexo é considerado pré-discursivo, o que lhe assegura sua estabilidade interna e sua dualidade, compreendida, para a autora, como resultado do aparato de gênero, isto é, corpos entendidos como meios passivos de uma cultura intransigente, dando a impressão de que o gênero é tão definitivo quanto, sendo a própria cultura, o próprio destino, e não a biologia.

Assim, para se viver em sociedade, e mais especificamente, através do espaço escolar, são estabelecidas regras sociais que devem ser seguidas pelas pessoas, para que estas sejam reconhecidas. Não obstante, estas regras são voltadas às práticas heterossexuais. Baseando-se nas concepções de Butler (2006), a viabilidade de nossa individualidade depende fundamentalmente das normas sociais. Assim, para a autora, o gênero é uma atividade constantemente performativizada. O gênero não se coloca enquanto a construção de papéis sociais, mas sim, como um mecanismo que regula as práticas humanas e cria ficções de feminilidades e masculinidades como naturais. Este mecanismo de gênero funciona no momento em que o sexo é colocado como pré-discursivo, ou seja, anterior à cultura.

Para Butler (2006), o gênero visto como performativo o torna uma prática construtiva, realizado a partir de relações que se estabelecem em função dx outrx, ou seja, nunca sozinhx. Todavia, estas mesmas normas sociais ditam regras para

aquilo que pode ser reconhecido como humano e aquilo reconhecido como menos humano, por meio de relações de poder presentes nestas normas. Assim:

Esto significa que en la medida en que el deseo está implicado en las normas sociales, se encuentra ligado con la cuestión del poder y con el problema de quién reúne los requisitos de lo que se reconoce como humano y quién no. (BUTLER, 2006, p. 15).

Para Butler (2013), o gênero enquanto regulador de práticas humanas cria estas ficções de feminilidades e masculinidades enquanto naturais como uma relação binária, dentro da noção de uma heterossexualidade obrigatória e naturalizada. Isto se faz por meio das práticas de um desejo heterossexual estável que vai em oposição a outro, resultando na consolidação da coerência entre sexo, gênero e desejo, o que a autora considera como matriz heterossexual.

Esta matriz heterossexual diz respeito à inteligibilidade cultural a qual ‘corpos, gêneros e desejos’ são elencados como naturais. Esta proposta parte, por um lado, das ideias de ‘contrato heterossexual’ de Monique Wittig (1992) e, de outro, das ideias de ‘heterossexualidade compulsória’ de Adrienne Rich (2010) para dar inteligibilidade hegemônica ao gênero (BUTLER, 2013).

Rich (2010) considera a heterossexualidade compulsória, como uma instituição política que atribui poder aos homens, invisibilizando mulheres lésbicas na sociedade, incluindo os estudos feministas. De acordo com Rich (2010) em relação às considerações de Gough (1975)¹¹ sobre as características do poder masculino¹², afirma que as características atribuídas a este poder não levam somente a produção da desigualdade sexual, mas que fortalecem a heterossexualidade, pois, “algumas das formas de o poder masculino se manifestar são mais facilmente reconhecidas do que outras, ao reforçar a heterossexualidade sobre as mulheres” (RICH, 2010, p. 25).

Como afirmado, a ideia de matriz heterossexual de Butler (2013) está embasada também no pensamento heterossexual proposto por Wittig (1992). O

¹¹ GOUGH, Kathleen. "The Origin of the Family". In: REITER, Rayna (Ed.). **Toward an Anthropology of Women**. New York: Monthly Review Press, 1975. p. 60-70.

¹² Rich (2010) faz uma reflexão sobre as oito características do poder masculino elencadas por Gough (1975), a saber: “A habilidade dos homens ao negar a sexualidade das mulheres ou ao forçá-las a isso; ao comandar ou explorar o trabalho delas a fim de controlar sua produção; ao controlá-las ou roubá-las de suas crianças; ao confiná-las fisicamente e privá-las de seus movimentos; ao usá-las como objetos em transações masculinas; ao restringir sua criatividade; ou quando as retiram de amplas áreas de conhecimento e de realizações culturais da sociedade” (RICH, 2010, p. 23).

pensamento heterossexual utiliza-se de categorias que não são analisadas, possuindo, assim, um caráter opressor, pois universaliza conceitos em leis gerais para reger toda a sociedade. Estas categorias, segundo a autora, são fundadas na heterossexualidade ou na produção da diferença entre os sexos. Para Wittig (1992):

Esta tendencia a la universalidad tiene como consecuencia que el pensamiento heterosexual es incapaz de concebir una cultura, una sociedad, en la que la heterosexualidad no ordenara no sólo todas las relaciones humanas, sino su produccion de conceptos al mismo tiempo que todos los procesos que escapan a la consciencia. Estos procesos inconscientes se tornan, por otra parte, históricamente cada vez más imperativos en lo que nos enseñan sobre nosotras mismas por medio de los especialistas. (WITTIG, 1992, p. 52).

No pensamento heterossexual é impossível ignorar a imposição do sexo e os elementos necessários para a construção da sociedade, pois se assim fosse, a constituição do *outro* e a ‘ordem simbólica’ seriam rejeitadas. Em outras palavras, o pensamento heterossexual leva em consideração a necessidade da constituição do *outro* em termos ontológicos (WITTIG, 1992).

Se pensarmos que esta matriz heterossexual é elemento que constitui o espaço escolar, esta espacialidade será frequentemente constituída pelo que Butler (2013) coloca como heteronormatividade, ou seja, a heterossexualidade enquanto norma. As práticas heteronormativas, conforme Butler (2013), estabelecem coerências entre ações discursivas. Referem-se também a reiteração de normas que são anteriores aos sujeitos, fenômeno este que ao mesmo tempo expõe e esconde suas regras compulsórias de linearidade entre sexo, gênero e desejo.

Acerca da coerência que as práticas heteronormativas estabelecem em relação às ações discursivas, Butler (2013) destaca que os discursos culturais hegemônicos que sustentam as identidades de gênero são estabelecidos segundo estas estruturas binárias, definindo-os como os gêneros ‘inteligíveis’. Estes mantêm coerência entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Diferente das identidades de gênero ‘incoerentes’ ou ‘descontínuos’ que não se conformam com as normas culturais de gênero.

Para a autora, estes discursos culturais hegemônicos - discurso jurídico e o discurso médico-biológico - auxiliam na manutenção do mecanismo de gênero. Para Butler (2013, p. 20), a construção política das pessoas tem como fundamento as estruturas jurídicas, tornando-se “(...) impossível separar a noção de 'gênero' das intersecções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida”.

Cabe destacar que os discursos hegemônicos que a autora salienta, serão discutidos na terceira seção deste capítulo.

Neste sentido, as práticas discursivas através do espaço escolar criam a permanência de masculinidades e feminilidades, ou melhor, estes discursos, como proposto por Foucault (2007) em sua obra intitulada 'A Linguagem do Espaço' (*The Language of Space*), revelam que o discurso constitui o espaço.

Desta forma, os discursos homofóbicos docentes também constituem o espaço escolar, na medida em que as pessoas com identidades de gênero 'incoerentes' ou 'descontínuos' são consideradas como o *outro* (ser humano), neste caso, inferior:

A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre 'feminino' e 'masculino', em que estes são compreendidos como atributos expressivos de 'macho' e 'fêmea'. A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de 'identidade' não possam 'existir'. (BUTLER, 2013, p. 38 - 39).

Esta ideia de considerar a pessoa homossexual como inferior, revela o pensamento de que só a heterossexualidade é natural e correta. Este 'pensamento heterossexual', como indaga Wittig (1992) é uma interpretação ampla, tanto da história, da realidade social, da cultura, da linguagem e de todos os fenômenos subjetivos, universalizando leis que valem para todas as sociedades, a toda situação espacotemporal.

Para tanto, pensar que somente a heterossexualidade é a prática sociosexual considerada, é construir um espaço escolar homofóbico em referência às pessoas com identidades de gênero 'incoerentes' ou 'descontínuos'. Um processo que, na discussão de Borrillo (2010), desumaniza o *outro* e o torna inexoravelmente diferente.

1.2. Espaço Escolar, Homofobia e Criação do *Outro*

O espaço escolar é considerado como ambiente formador de opiniões, fato que possibilita gerar questões conflituosas a partir de temas controversos presentes na sociedade, dentre esses temas, as sexualidades. Assim, esta espacialidade pode

ser identificada como uma geradora de possibilidades sociais (e conflituosas), nas quais as pessoas projetam suas histórias de vida.

Para tanto, Louro (2013a, p. 140-141) argumenta que docentes e discentes “(...) carregam de sentido aquilo que leem, o que dizem, ouvem e fazem”. Estas bagagens próprias que cada pessoa carrega são conduzidas para o espaço escolar. A autora compreende, neste sentido, que a sexualidade não pode ser desconectada, ela faz parte da constituição das pessoas. Assim, as concepções, especificamente, sobre as homossexualidades, serão transportadas para todas as instâncias sociais, muitas vezes não livre de preconceitos e discriminações, nutrindo a ideia da existência de um *outro*.

Esta ideia da constituição do *outro* nas ciências sociais está intimamente ligada aos fenômenos identitários. A identidade, para Le Bossé (2004) consiste no estabelecimento de critérios com vistas a uma identificação. Nesta última, por sua vez, o autor pressupõe duas configurações: uma identificação num sentido ‘lógico transitivo’ e outra num sentido ‘lógico intransitivo’. Em seu sentido lógico transitivo, a identificação consiste em suma na nomeação de algo ou indivíduo, para depois se ater a sua singularidade. Por outro lado, em seu sentido intransitivo, a identificação compreende a identidade enquanto similaridade, ou seja, busca a semelhança com vistas ao pertencimento em algo ou indivíduo (ou grupo). Cabe ressaltar ainda que, para o autor, os fenômenos identitários estão repletos de tensões e relações de poder com caráter contextual, isto é, não são fixos, variando de acordo com o espaçotempo. Le Bossé (2004) destaca que este processo de identificação acarreta num processo de diferenciação. Segundo o autor:

Na medida em que o sentido psicológico da identidade significa consciência e singularidade, é preciso admitir que o ‘próprio’ [o *soi*, o *self*] se apreende e se reconhece em uma troca diferencial e dialética com aquilo que é entendido como o ‘outro’. Para o indivíduo ou para o grupo que tomam consciência de sua identidade, são necessários não apenas os elementos de reconhecimento mútuo e de solidariedade internas, mas também um outro grupo, um ‘eles’ em relação ao qual se terá o ‘nós’, um ‘aqui’ face um ‘alhures’ ou a um ‘além’. (LE BOSSÉ, 2004, p. 161-162).

Nesta perspectiva, o ‘próprio’ (ou simplesmente o *eu*) são as pessoas heterossexuais, atribuídas como o referencial. O(s) *outro(s)*, considerado aqui, refere-se às pessoas não heterossexuais, àquelxs que desviam das normas, ou

melhor, nas palavras de Le Bossé (2004), àquelxs que não possuem os elementos necessários para o reconhecimento de sua identidade.

Esta constituição do *outro* não se baseia somente nesta representação entre grupos ou indivíduo (CASTRO-GÓMEZ, 2005). A ‘invenção do outro’, como afirma Castro-Gómez (2005), leva também em consideração os dispositivos de saber/poder que são a mola propulsora dessa constituição do *outro*. Segundo o autor, todas as instituições estatais (escola, hospitais, prisões, etc.), bem como as políticas (as constituições e o direito) contribuem para o processo. É neste sentido que orientamos esta discussão, para a constituição da pessoa homossexual como o *outro*, através do espaço escolar.

Como afirma Borrillo (2010, p. 14), “(...) o homossexual é sempre o outro, o diferente, aquele com que é impensável qualquer identificação”. Neste sentido, considerar a existência de um *outro* é alimentar a ideia de que as pessoas homossexuais, como propõe o autor, são consideradas inferiores e anormais. A partir desta noção da existência de um *outro*, diferente daquilo que é considerado modelo, as pessoas que vivenciam o espaço escolar fomentam a homofobia.

Para Herek (2004), ao construir uma reflexão sobre homofobia, propõe que o termo surgiu pela primeira vez em 1971¹³, considerando-a um preconceito de um grupo em relação a outro. Todavia, o marco principal sobre as discussões em torno deste preconceito é que ele passou a ser considerado como uma patologia das pessoas heterossexuais intolerantes, e não um problema das pessoas homossexuais. Herek (2004) sugere que pensar a homofobia em termos patológicos (passível de diagnóstico) é desconsiderar as relações sociais existentes, uma vez que tratar a homofobia em termos meramente individuais, para o autor, desvia o entendimento do fenômeno em uma escala maior. Assim, a criação de grupos minoritários permitiu que heterossexuais tratassem as pessoas homossexuais como um *outro* grupo, ou seja, a homofobia pode ser analisada segundo as tensões entre os grupos, em vez de problemas patológicos individuais.

A constituição deste *outro* pode ser entendida segundo a relação heterossexualidade/homossexualidade, ou seja, heterossexualidade só existe em oposição (LOURO, 2009). Para a autora, a heterossexualidade tornou-se referencial para a expressão sexual no momento em que a homossexualidade se instituiu,

¹³ Weinberg, George. “Words for the new culture”. **Gay**, 1971.

embora a mesma necessite da heterossexualidade para subverter esta última. Desta forma, em relação ao referencial, nomeia-se o *outro* como desviante destes termos, resultando em uma construção dos sujeitos voltadas às normas e valores estabelecidos como padrão. Este padrão é mantido como regra, alimentado por instâncias diferentes, dentre elas, a escola (LOURO, 2009).

Segundo a proposta de Peters, Gonçalves e Tizzei (2006) o espaço escolar é uma maneira de vivência cotidiana, dotada de simbologia (FABREGAT, 2005), onde um dos objetivos a ser considerado é que discentes interiorizem o mundo simbólico através deste processo de socialização. É, pois, uma espacialidade vivida, considerando seus aspectos humanos, significados e valores. Desta forma, não se apreende somente o conteúdo na escola, isto é, a prática docente não é uma mera atividade de repasse de conhecimento, como proposto por Freire (1996). Indo além, a prática docente é relação social.

Esta relação social está imbricada com o processo educativo (não conteudístico), corroborando com o pensamento de Silva (2009) quando afirma que a instituição escolar também se faz por modelos que seguem 'normas' sociais. Ou seja, há padrões no vestuário, nos discursos, comportamentos, etc. Assim, fazer com que discentes interiorizem o mundo simbólico por meio do processo de socialização através do espaço escolar, como argumentado por Fabregat (2005), é o mesmo que dizer que a homossexualidade é anormal, vista como algo pejorativo na pessoa homossexual (entendido então, como *outro*), uma vez que o espaço escolar pode ser considerado como uma espacialidade heterossexual.

Esta ideia de um espaço heterossexual vigente na escola corrobora com as reflexões de Caciato e Silva (2012) sobre o pensamento foucaultiano e a educação. Nesta visão, as instituições ao longo da história da humanidade, dentre elas, a escola, eram utilizadas para adestrar corpos, estes passíveis de mudança por tais instituições, tornando-se o corpo um objeto, ou seja, submisso às regras estabelecidas (CACIANO e SILVA, 2012).

Podemos falar então que o espaço escolar é, sobretudo, uma espacialidade em que todas as pessoas são 'bem vindas'. No entanto, para manter sua permanência ao longo da vida escolar, as mesmas devem seguir as normas vigentes, sendo monitoradas, supervisionadas de acordo com estas normas. Se no Brasil esta vivência escolar se faz obrigatória, tanto no que diz respeito à legislação, quanto às exigências de formação de mão de obra para o mercado de trabalho,

coloca-se como de grande importância a reflexão geográfica do espaço escolar, pois boa parte de nossa vida relaciona-se a ela.

As concepções em torno das sexualidades, e mais especificamente em relação às homossexualidades, estruturam determinados padrões que predominam na dinâmica do espaço escolar como vivência cotidiana, como proposto por Junckes e Silva (2009). Segundo os autores, mesmo que a imagem da escola esteja associada à ideia de acolhimento, e assim um direito universal, como tratado por Horta (1998), a prática docente não se processa somente segundo a concessão de conteúdo.

O espaço escolar é constituído por práticas que também são convertidas em aprendizado. Ele se institui segundo o que Santos (1978) propõe, como uma estrutura subordinada e subordinante. Por sua vez, a heterossexualidade é a prática sociosexual dominante na cultura ocidental moderna, como afirmado por Valentine (1993). Portanto, todas as espacialidades serão o que a autora chama de espaço (hetero)sexualizado, estando dentre eles, a escola.

As pessoas que não seguem esta prática sociosexual dominante estarão sujeitas às discriminações. Tais elementos são evidenciados pelos resultados obtidos no 'Projeto de Estudos sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar', pesquisa realizada pelo Ministério da Educação e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2009)¹⁴. Em um recorte empírico de 500 escolas¹⁵, os questionários que foram aplicados a 501 diretorxs, 1.005 docentes, 1.004 funcionárixs, 15.087 discentes e, 1.002 mães e pais evidenciam que a discriminação é uma realidade do espaço escolar brasileiro. Segundo esta pesquisa, todos os grupos-alvo apresentaram um conjunto de atitudes e valores discriminatórias em relação ao gênero (38,2%)¹⁶, discriminação geracional (37,9%), deficiência (32,4%), homossexualidade (26,1%), situação socioeconômica (25,1%), étnico-racial (22,9%) e territorial (20,6%). Mesmo que a discriminação relacionada à homossexualidade

¹⁴ Pesquisa realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE (convênio no 35/2008, celebrado em junho de 2008).

¹⁵ A pesquisa foi aplicada a “estudantes da penúltima série do ensino fundamental regular (7ª ou 8ª), da última série (3ª ou 4ª) do ensino médio regular, de EJA (2º segmento do ensino fundamental e ensino médio), professores (as) do ensino fundamental e médio que lecionam português e matemática nas respectivas séries acima mencionadas, diretores (as), profissionais de educação que atuam nas escolas, e pais, mães e responsáveis por alunos da (s) séries anteriormente referidas, que sejam membros do Conselho Escolar ou da Associação de Pais e Mestres” (FIPE-MEC-INEP, 2009, p. 6).

¹⁶ Estes números se referem aos percentuais de concordância em relação a um conjunto de frases preconceituosas que constituíram o referido questionário.

esteja em 4º lugar no *ranking* de discriminações, a diferença entre esta posição e o 1º lugar é apenas de 12,1%.

O citado estudo aponta que a discriminação contra homossexuais é uma realidade do espaço escolar brasileiro, tendo o ato homofóbico sua principal ação. De acordo com Borrillo (2010, p. 13), “a homofobia é a atitude de hostilidade contra as/os homossexuais”. Considerado um fenômeno complexo e variável, a homofobia é percebida nas piadas, podendo ainda, assumir formas violentas que culminam em morte (BORRILLO, 2010).

De acordo com as concepções de Herek (2004) sobre a homofobia, há três ideias para o estudo deste fenômeno. A primeira diz respeito ao estigma sexual que se baseia em aspectos negativos à homossexualidade. Isto é, o estigma pode ser considerado uma marca que a pessoa carrega a partir de uma avaliação negativa da sociedade¹⁷. A segunda ideia que o autor propõe refere-se ao heterossexismo, ou seja, as relações culturais que sustentam este pensamento negativo realizado a partir do estigma. Finalmente, a terceira ideia relaciona-se ao preconceito sexual. Esta última ideia é uma ação voltada a um grupo e seus integrantes podem ser avaliados positiva ou negativamente. De forma geral, Borrillo (2010) aponta que a homofobia é o receio de que as identidades sexuais dissidentes sejam valorizadas e reconhecidas.

Em se tratando de identidades sexuais, Louro (2013a) afirma que possuímos um range de possibilidades para vivermos as experiências sexuais, embora muitas dessas possibilidades não sejam consideradas. Segundo Butler (2013), diferenciar sexo e gênero supõe que ‘corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos’ não possuem uma coerência, o que, em outras palavras, a construção de masculinidades e feminilidades não se aplica somente a corpos masculinos e femininos respectivamente. Segundo a autora, a não dependência do gênero em relação ao sexo faz com que o gênero adquira um status de ‘flutuante’ sendo que a construção de masculinidades e feminilidades dizem respeito tanto para um corpo feminino quanto masculino.

¹⁷ Compreendemos ‘estigma’ segundo as concepções de Goffman (1891/2004). Para o autor, o estigma diz respeito à depreciação de um atributo do estigmatizado, que em primeira instância, não fora previsto. “Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída” (GOFFMAN, 1891/2004, p. 6). Goffman (1891/2004) elenca três tipos de estigma: o primeiro diz respeito à ‘deformidades físicas’; o segundo se refere ao sentimento de culpa com caráter individual e, o terceiro, está ligado aos estigmas passados pela família de geração para geração (estigmas tribais de raça, nação e religião). A homossexualidade possui relação, segundo o autor, com o estigma da culpa.

Para Butler (2013), a matriz cultural que dá inteligibilidade ao gênero coíbe que certas identidades sejam reconhecidas, parecendo “(...) ser meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente porque não se conformarem às normas de inteligibilidade cultural” (p. 39), definidos, para a autora, como identidades de gênero ‘incoerentes’ ou ‘descontínuos’.

Assim, as chamadas identidades de gênero, segundo Louro (2013a), não podem ser atribuídas tão somente às construções de papéis que homens e mulheres deveriam exercer na sociedade. O fato é que identidades sexuais e identidades de gênero se inter-relacionam, entendidos como algo que não é dado, muito menos acabado, mas que se constroem, ou seja:

(...) O que importa aqui é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja ‘assentada’ ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação. (LOURO, 2013a, p. 31). (Grifos da autora).

As pessoas que constroem identidades sexuais e de gênero sem uma coerência entre sexo, gênero e desejo (BUTLER, 2013), possivelmente sofrerão sanções homofóbicas. Deste modo, para debruçar-se nas questões relacionadas à homofobia através do espaço escolar, primeiramente deve-se refletir sobre as relações entre sociedade e educação (RAMIRES, 2011). Para tanto, Seffner (2011) afirma que os dispositivos reguladores de práticas sociais possuem relação com a visibilidade da homossexualidade, uma vez que para a pessoa homossexual ser excluída (ou morta), ela deve ser primeiro identificada. Isto vale também, segundo ao autor, para outros marcadores sociais (idade, raça, classe, etc.). Ainda, para o mesmo autor, o risco de sofrer discriminações é maior quando estamos em desvantagens no que se referem às posições sociais ditas superiores, dentre eles, a docência.

Discentes, docentes e demais pessoas que vivenciam o espaço escolar, que não correspondem à linearidade que constitui o ocidente, como proposto por Butler (2013) em relação ao sexo, gênero e ao desejo, sofrerão preconceitos e discriminações perante o diálogo entre heteronormatividade e gênero – sexualidades dissidentes. Como defendido acima, a normalidade heterossexual refere-se aos

valores adquiridos pelas pessoas no cotidiano, em suas casas, igrejas, meios de comunicação, bem como, através de ambientes educacionais.

De acordo com Prado e Junqueira (2011), a pesquisa 'Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil', realizada pela Fundação Perseu Abramo (FPA) em parceria com a Fundação Rosa Luxemburg Stiftung (RLS), evidencia um quadro crítico de “(...) um sistema de opressão, humilhação, silenciamento, marginalização e exclusão” (PRADO e JUNQUEIRA, 2011, p. 52) da população LGBT pela sociedade brasileira, resultando na promoção e renovação da predominância de valores heteronormativos por parte de instituições que alimentam a homofobia, na medida em que considera o *outro* (não heterossexual) inferior:

Embora a instituição heteronormativa da sequência sexo-gênero-sexualidade ocorra em diversos espaços sociais e institucionais, parece que são a escola e a família os ambientes nos quais se verificam seus momentos cruciais. (PRADO e JUNQUEIRA, 2011, p. 59).

Louro (2008) afirma que a heterossexualidade é considerada, pela cultura ocidental moderna como norma, como expressão natural dos desejos sexuais. Dessa forma, os desvios desse comportamento acabam sendo considerados como fora dos padrões ditos naturais. Como tratado pela autora:

A identidade negada é constitutiva do sujeito, fornece-lhe o limite e a coerência e, ao mesmo tempo, assombra-o com instabilidade. Numa ótica desconstrutiva, seria demonstrada a mútua implicação/constituição dos opostos e se passaria a questionar os processos pelos quais uma forma de sexualidade (a heterossexualidade) acabou por se tornar a norma, ou, mais do que isso, passou a ser concebida como 'natural'. (LOURO, 2008, p. 46).

Em outra análise dos dados da referida pesquisa, Dias (2011) constata que 99% de brasileirxs possuem algum tipo de preconceito referente à população homossexual, ainda que este preconceito não esteja em sua forma explícita, afirmando que estes dados podem ser uma possível justificativa para a não criminalização da homofobia no Brasil.

Ora, se considerarmos que a maioria da população é preconceituosa, é obvio que haverá resistência da população para a consolidação desta criminalização, sob a possível afirmação de que existam assuntos mais ‘importantes’ a debater. Por outro lado, se olharmos estes dados com a atenção necessária, é evidente a urgência e preocupação para a efetivação de leis que combatam a homofobia.

Em 2004, o Governo Federal, elaborou o projeto 'Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania de Homossexuais' (2004)¹⁸. Este projeto apresenta como um dos seus pilares centrais a educação, promovendo a cidadania das pessoas homossexuais a partir do combate à homofobia e a promoção de igualdade de direitos. No que tange o espaço escolar, especificamente, o projeto prevê como programas de ações, a elaboração de diretrizes que respaldem a implementação de atitudes que afirmem a existência do respeito, bem como promover e apoiar a formação de docentes para discussões sobre sexualidades. Ainda, produzir, apoiar e divulgar a produção de materiais pedagógicos, além da criação de grupos que estejam atentos à discriminação voltada às pessoas homossexuais, presentes nos livros didáticos e, da divulgação de pesquisas relacionadas às sexualidades. Também, o projeto prevê a criação de um Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos, com acompanhamento e avaliação das diretrizes de movimentos homossexuais.

Dias (2011) prevê a necessidade de elaboração de um Estatuto da Diversidade Sexual que garanta o direito, que por sua vez, encontra resistências para sua efetivação por parte de legisladorxs. Um exemplo disso são os projetos que estão em trâmite, como o Projeto de Lei nº 3.099/2000 que se refere à obrigatoriedade, nos currículos de 5ª e 6ª séries do ensino fundamental (atualmente, 6º e 7º ano), de disciplina 'Orientação Sexual'.

Neste sentido, considerando a escola enquanto obrigatória - uma vez que todos deveriam vivenciar esta espacialidade - ela produz e reproduz valores que são estabelecidos a partir de um ciclo homofóbico e vicioso. Este ciclo não possui um ponto de partida, muito menos de chegada. Não é determinado seu começo, nem seu fim. Este ciclo pode ser nutrido em todos os níveis educacionais, como em todas as demais instâncias, desde a educação infantil até o ensino superior, indo além, alcançando esferas que ultrapassam as fronteiras escolares, como o caso de leis que salvaguardem o conteúdo das sexualidades a ser trabalhado obrigatoriamente em sala, não sejam efetivadas.

O fato da possível existência de uma disciplina específica que abranja as sexualidades em âmbito escolar não quer dizer que a mesma surta efeitos positivos,

¹⁸ Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf> Acesso em: 15 mai. 2014.

resultando em uma diminuição do preconceito e discriminação e, em contrapartida, aumentando o respeito entre as pessoas. Mas, de qualquer forma, é uma ação possível, pois a formação de docentes é deficitária no que tange a temática para se trabalhar em sala de aula. Assim, a efetivação de uma disciplina sem profissionais que estejam preparados para estas discussões pode ter um resultado contrário ao esperado, pois, informações equivocadas poderiam ser divulgadas. Isto pode ser evidenciado pela rápida análise do conteúdo do discurso, discutido mais a fundo nos próximos capítulos, ao constatar que a palavra 'opção' - referindo-se à opção sexual, isto é, a escolha entre ser ou não heterossexual - aparece 33 vezes ao longo dos discursos docentes proferidos.

Além de divulgações equivocadas em relação às sexualidades através do espaço escolar, onde o 'inferno são os outros', permeia-se a dificuldade ao tocar em certos assuntos e, dentre estes, o das homossexualidades (CAVALEIRO, 2009). Como proposto por Foucault (1971/1996), em nossa sociedade existem procedimentos de exclusão, estando dentre eles, o mais evidente, que é o interdito. Segundo o autor, não podemos falar de tudo em qualquer situação espaço-temporal. Compreendemos, assim como analisado por Silva (2013), que o espaço escolar é constituído pelo interdito, colocando-se enquanto uma espacialidade interditada, por ser constituída - como nos termos de Foucault (1971/1996), pelos elementos de tabu do objeto, rituais de circunstâncias e direitos privilegiados e exclusivos de quem fala. Como tratado pelo autor:

Basta-me referir que, nos dias que correm, as regiões onde a grelha mais se aperta, onde os quadrados negros se multiplicam, são as regiões da sexualidade e as da política: longe de ser um elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, é como se o discurso fosse um dos lugares onde estas regiões exercem, de maneira privilegiada, algumas dos seus mais temíveis poderes. (FOUCAULT, 1971/1996, p. 9).

Deste modo, jovens tornam-se reféns de piadas, agressões, discriminações, ironias, humilhações e menosprezos, o que revela, com muita intensidade, sinais de uma cultura homofóbica constituinte da espacialidade escolar (CAVALEIRO, 2009). As espacialidades não são meros receptáculos de fenômenos sociais, constituídas por práticas discursivas de menosprezo às pessoas homossexuais. Ao contrário, operam-se processos de co-constituição mútua entre espacialidades e práticas discursivas homofóbicas.

No que engloba a escola como uma espacialidade interdita, Ornat (2012) e Silva (2010) afirmam que o espaço escolar é um local de constrangimento para as pessoas que não seguem uma linearidade entre sexo, gênero e desejo, constituindo-se em um espaço de interdição. Segundo Ornat (2012), constrangimento e interdição estão relacionados à conduta de docentes ao afirmar que este corpo possui distúrbios biológicos, psicológicos e comportamentos não esperados para o mesmo, possivelmente, resultando em uma evasão escolar.

Corroborando com este pensamento, Junqueira (2009) afirma que, as relações de poder e as instituições, como a escola, configuram-se a partir de interdições e de estímulos. Isto, segundo o autor, não deve ser esquecido quanto à possibilidade de envolvimento da sociedade em geral (especificamente, docentes), para uma desestabilização da homofobia:

A repressão sexual (enquanto prática institucional, da qual a homofobia é uma de suas expressões, embora a transcenda) opera não só pelo conjunto explícito de interdições, censuras ou por um código negativo e excludente, mas se efetiva, sobretudo, por meio de discursos, ideias, representações, práticas e instituições que definem e regulam o permitido, distinguindo o legítimo do ilegítimo, o dizível do indizível, delimitando, construindo e hierarquizando seus campos. (JUNQUEIRA, 2009, p. 16).

A interdição é evidenciada quando se trata especificamente de pessoas travestis e transexuais. Como propõe Santos (2010, p. 86), “as escolas não suportam trabalhar com transexuais, pois empreendem toda uma maquinaria com vistas a estabelecer e reiterar a norma heterossexual”. Neste âmbito, a escola, para as travestis, segundo Silva (2008), torna-se um espaço interdito para a vivência cotidiana de corpos que ultrapassam as normas da heterossexualidade compulsória, comprometendo suas possibilidades de realizações futuras, pois sua permanência através do espaço escolar sofre constantemente tensões.

Junqueira (2009) afirma que a educação está à mercê de um sistema sexista e heterossexista hegemônico, o qual é sustentado por práticas que permitem a conservação desta configuração:

Temos visto consolidar-se uma visão segundo a qual a escola não apenas transmite ou constrói conhecimento, mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e suas identidades), legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação (...). (JUNQUEIRA, 2009, p. 14).

Neste sentido, como propõe o autor, embora a homofobia atinja todas as pessoas que vivenciam o espaço escolar, é claro supor que esta hostilidade paira em maior âmbito às pessoas que estão construindo suas identidades sexuais e de gênero, não consideradas nos padrões ditos normais. Desta forma, a hostilidade contra travestis e transexuais torna-se ainda mais evidente, na medida em que sua transgressão é notória, podendo ser considerada agressora às normas heterossexuais, ao contrário de gays e lésbicas que seguem, no mínimo, seu sexo, ou aqueles que possuem traços não condizentes com seu gênero, mesmo considerando-se heterossexuais.

Segundo Butler (2013), o ocidente é estruturado a partir da linearidade entre sexo, gênero e desejo, corroborando com Valentine (1993), quando esta afirma que as espacialidades ocidentais estruturam-se como espaço heterossexual, isto é, coagindo as ações dos sujeitos para esta configuração. Como propõe a autora, a prática sexual dominante na cultura ocidental moderna não se define pelos atos sexuais, mas também, é estabelecida a partir de relações de poder que se operam nas espacialidades, até então imperceptíveis, até que ultrapassem suas fronteiras. De acordo com Louro (2009, p.90), “(...) supõe-se, segundo essa lógica, que todas as pessoas sejam (ou devam ser) heterossexuais – daí que os sistemas de saúde ou de educação, o jurídico ou o midiático sejam construídos à imagem e à semelhança desses sujeitos”.

A transgressão de fronteiras relaciona-se as mais variadas possibilidades de vivência espacial, as quais novas alternativas e rearranjos são estabelecidos, pois, como salientado por Castro (1995), tão importante saber como as coisas mudam com o tamanho, cabe-nos evidenciar como elas mudam, isto é, quais são os novos conteúdos estabelecidos a partir das relações sociais existentes através da espacialidade escolar.

Assim, as reflexões de Massey (2008) sobre o espaço, seria apropriado pensá-lo de um modo distinto, em conjunto com as considerações de espaço enquanto reflexo e condição (SANTOS, 1978). Neste sentido, grupos sociais desenvolvem modos de incorporação de espacialidades de acordo com suas visões de mundo, instituindo táticas para superar os constrangimentos que sofrem. Constrangimentos estes que possuem relação com o espaço ser reflexo e condição dos padrões hegemônicos e, dentre eles a heteronormatividade.

Pensar espacialidades e multiplicidades implica a coexistência simultânea da diferença, com histórias e trajetórias próprias, porém, não desconectadas dos padrões hegemônicos. Portanto, o espaço demanda multiplicidade devido às relações existentes, que por sua vez, não são sistemas coerentes e fechados, “é um espaço de resultados imprevisíveis e de ligações ausentes” (MASSEY, 2008, p. 32).

Assim, quanto a esta possibilidade de pensar o espaço escolar não aberto à pluralidade, mas, constituído por sentimentos de homofobia em relação às pessoas homossexuais, ou simplesmente a àquelxs que não possuem uma performance esperada para seu corpo, a escola está agindo como reprodutora de diferenças no tom de desigualdade (RIBEIRO e FRANCINO, 2006).

Aqui, se mostra evidente a urgência de capacitar profissionais de educação como uma das possibilidades para se realizar estas discussões uma vez que o *outro* é concebido como inferior, isto é, diferente, pois desvia das normas estabelecidas hegemonicamente. Segundo Nunes e Silva (2000) a:

(...) Educação Sexual escolar sempre foi objeto de polêmica em nossa tradição educacional. A escola brasileira, pública (...), sempre manteve este tema distante de seus procedimentos curriculares e responsabilidades institucionais. Iniciativas esporádicas, nascidas quase sempre de inspirações religioso-confessionais e em núcleos associativos dissidentes da cultura conservadora foram constantemente rechaçados e reduzidos à insignificantes expressões. Foram os anos dourados e os anos rebeldes os cenários da massificação da necessidade de uma educação sexual escolar. (NUNES e SILVA, 2000, p.13).

A escola não pode omitir a possibilidade de vivência homossexual, mas sim, empregar metodologias que possibilitem e auxiliem que esta vivência possa ser expressa nas relações que se estabelecem através do espaço escolar (RAMIRES, 2011).

Desta forma, todxs xs docentes, independente da disciplina em que atuam, desempenham, de forma objetiva ou subjetiva, uma ação no campo da educação para a sexualidade¹⁹, assim como todxs elxs ensinam o vernáculo. É na figura do sujeito-docente que discentes buscam e encontram exemplos de vida, tanto profissional como pessoal. Estx tem admiração pelx mesmx e se tal exhibe uma postura de descaso em relação a atos homofóbicos, x discente capta como se isso

¹⁹ Educação para a sexualidade se refere à observação das individualidades e planejamento de atividades que contemplem a diversidade dos sujeitos apresentando-lhes diferentes formas de viver suas identidades (SANTOS, 2011).

fosse algo natural, reproduzindo-o e disseminando-o através do espaço escolar e, não obstante, para além de suas fronteiras.

1.3. Discurso Docente e Gênero Enquanto Mecanismo

As relações de poder podem ser pensadas através do espaço escolar quando as práticas discursivas de docentes em relação às sexualidades são realizadas, pois, numa visão foucaultiana, as relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer e nem funcionar sem uma produção do discurso (FOUCAULT, 2001). Como resultado, estas relações de poder atravessam, caracterizam e constituem o corpo social (FOUCAULT, 2001), conseqüentemente, acabando por fomentar o gênero enquanto mecanismo.

Compreendemos então que as pessoas que vivenciam o espaço escolar interagem entre si, permeadas por certa hierarquia, ou, como nos termos de Mbembe (1999), ‘sobrevivem’ segundo normas estabelecidas nesta (mas não somente) espacialidade. Leia-se heteronormatividade. O termo ‘sobreviver’ empregado diz respeito a uma necropolítica de poder, determinando quem morre e quem vive, ou seja, quem não possui o direito de viver em sociedade e àquels que o possui (MBEMBE, 1999). Este determinismo entre matar e deixar viver, segundo Mbembe (1999), diz respeito aos limites da soberania.

Esta ideia de necropolítica relaciona-se, em certa medida, com o que Foucault (1988/1999) definiu como ‘biopoder’, pois ambos possuem o poder como sua base determinadora. No entanto, este último, diz respeito especificamente ao poder de controle social, administrando corpos, pela qual “(...) já não se trata de pôr a morte em ação no campo da soberania, mas de distribuir os vivos em um domínio de valor e utilidade” (FOUCAULT, 1988/1999, p. 135). Para Braidotti (2007), somos todos sujeitos de biopoder, sendo que, o que difere de pessoa para pessoa é como e em que grau esse poder é praticado.

As discussões de Mbembe (1999) sobre uma visão foucaultiana entre biopoder e racismo, apontam que este permite o exercício do biopoder, tornando-se condicionante à morte. Assim, podemos fazer uma analogia do racismo com a homofobia, pois a homofobia também permite o exercício do mesmo na medida em que se torna um condicionante para matar. Desta maneira, temos uma necropolítica

(homofóbica) exercida sobre àquelxs que não possuem uma coerência com aquilo que é considerado enquanto prática de gênero/sexualidade tida enquanto 'normal' e, o biopoder, relacionado ao controle social e administração dos corpos (voltados à heterossexualidade) coexistindo através do espaço escolar. Além disso, a necropolítica e o biopoder atuando como substâncias fantasmagóricas, sendo ambos, manifestações do mecanismo de gênero e, em contra partida, o mecanismo de gênero enquanto uma das manifestações da necropolítica e biopoder.

Deste modo, seguindo a mesma lógica de necropolítica do direito de viver ou morrer e, de biopoder, utilizando o exemplo daquelxs que merecem morrer, referindo-se à prática de disciplinar corpos, pode-se dizer que a homofobia corrobora com esta ideia. Segundo Borrillo (2010), homofobia é a hostilidade contra homossexuais. Assim, ela está presente em piadas, nas brincadeiras, nos comentários, nos discursos de autoridades públicas e de docentes. Está presente ainda nas relações espaciais familiares. Indo além, ultrapassando as fronteiras da humilhação verbal contra homossexuais, chegando às agressões físicas, determinando a sentença de morte para homossexuais.

Deste modo, Borrillo (2010) afirma que a homofobia é uma forma de inferiorização, resultado de uma hierarquia de sexualidades, conferindo um *status* superior à heterossexualidade. Neste contexto, os discursos, como constituintes de vários espaços, entre eles, o espaço escolar, consolidam a heterossexualidade como única forma de expressão sexual válida e, aquelas pessoas que não seguem a linearidade entre sexo, gênero e desejo, constituinte do ocidente, como proposto por Butler (2013), podem estar condenadas à morte. Indo além, a morte é considerada como um meio para o controle dos vivos.

Numa visão foucaultiana, o poder produz discursos que são canalizados como verdades²⁰ universais. Dentre tantos discursos, alguns nos chamam a atenção: àqueles que auxiliam e sustentam a existência da matriz heterossexual, o que Butler (2013) afirma como aparato de gênero.

Butler (2013) trata que os discursos hegemônicos, que são a base da regulação do mecanismo de gênero, se operam segundo dois discursos principais: discurso médico-biológico e o discurso jurídico. Para a autora, estes discursos

²⁰ “Por ‘verdade’, entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. ‘Regime’ da verdade” (FOUCAULT, 2001, p. 11).

culturalmente hegemônicos, possuem limites que possibilitam as expressões possíveis de vivência do gênero, sempre baseados na coerção da existência de dois polos. Não obstante, estes discursos colaboram para a configuração da heteronormatividade através do espaço escolar, ao permitir a existência de uma possível necropolítica (homofóbica) e de biopoder - este último, controlando corpos para que tenham o comportamento esperado.

No entanto, a nosso ver, há outro discurso em crescente proporção no cenário brasileiro, sobre o qual Butler não menciona devido ao contexto em que se encontra. O que chamamos de discurso teológico-monoteísta.

Pela complexa relação que o discurso médico-biológico apresenta, faz-se pertinente uma problematização de ambos, separadamente, o que não quer dizer que eles não se justapõem, se inter cruzam e se inter-relacionam. Ao contrário, estes discursos (médico, jurídico, teológico-monoteísta e biológico) estão fortemente imbricados à medida que um se utiliza do outro para se fortalecer hegemonicamente em um quadro ainda maior de dominação, ou seja, ocorre uma prática mutualística onde ambos se beneficiam²¹.

De acordo com Foucault (1971/1996), não podemos pensar sobre o discurso das sexualidades por um único viés, mas sim, pensá-los em conjunto, pois como propõe o autor:

Seria difícil e abstrato, em todo caso, empreender esse estudo sem analisar ao mesmo tempo os conjuntos dos discursos, literários, religiosos ou éticos, biológicos e médicos, jurídicos igualmente, nos quais esta se acha nomeada, descrita, metaforizada, implicada, julgada. (FOUCAULT, 1971/1996, p. 67).

Assim, compreendemos a necessidade de refletir sobre os discursos que alimentam a maquinaria de gênero, que por sua vez, são elementos constituintes de uma necropolítica e do biopoder através do espaço escolar. Com base em uma primeira análise do conteúdo do discurso a partir das entrevistas realizadas com xs docentes, foi evidenciado que 69 evocações discursivas (7.6%) de um total de 834²², continham em sua estrutura, relações com o que compreendemos por discurso

²¹ Utilizamos, metaforicamente, o conceito de mutualismo aplicado nas Ciências Biológicas. Para a biologia, de um modo geral, mutualismo significa a relação entre duas espécies, as quais, ambas se beneficiam. Para tanto, mutualismo empregado nesta discussão, diz respeito às relações entre os discursos docentes que fomentam a maquinaria de gênero, discursos estes que são elementos constituintes de uma necropolítica e de biopoder através do espaço escolar.

²² Salienta-se que 8.5% do total das evocações discursivas foram desconsideradas por não constituírem um eixo semântico próprio.

médico, jurídico, teológico-monoteísta e/ou biológico, discursos estes que alimentam o mecanismo de gênero. Ainda, há interface entre os discursos, bem como a existência daqueles ditos ‘não explícitos’.

Compreendemos como discurso médico, os discursos pronunciados pelos docentes em relação às concepções das homossexualidades como doença, passível de cura por meio de tratamento psicológico²³. Por outro lado, o discurso biológico é compreendido a partir dos discursos docentes que contém relações biologizantes referindo-se à morfoanatomia sexual dos corpos. Ainda, os discursos jurídicos remetem às leis que são pronunciadas pelxs docentes, bem como, discursos pronunciados por legisladorxs que auxiliam na concepção das homossexualidades. Por último, compreendemos como discurso teológico-monoteísta todos os discursos pronunciados pelos docentes, que possuem uma relação com a religião, bem como, a entidade ‘Deus’ no interior das falas.

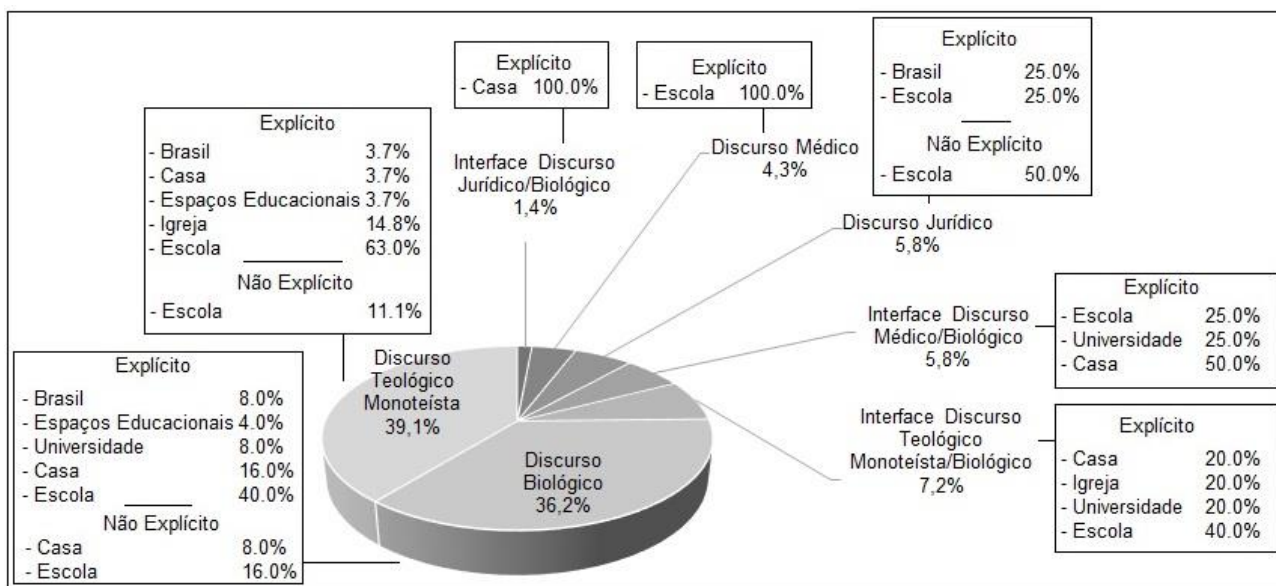
É pertinente esclarecer, mais uma vez, que estes discursos fomentam o gênero enquanto mecanismo, como pode ser observada ao decorrer da leitura. Assim, a proposta desta primeira análise é respaldar as discussões realizadas até então sobre os discursos que Butler (2013) propôs. Estes discursos, além de nutrir as concepções em torno do gênero, contribuem para a existência da homofobia. Indo além, estes discursos são elementos constituintes de uma necropolítica (homofóbica) e de biopoder.

No gráfico abaixo (Gráfico 1)²⁴, os discursos docente estão em relação às espacialidades discursivas que serão discutidas nos capítulos seguintes:

²³ Ressaltamos que alguns discursos docentes que possuem relação com os discursos médico, jurídico, biológico e/ou teológico-monoteísta, são em referência à alguma situação ou indivíduo que exerceu a prática discursiva, não sendo uma prática discursiva própria dx docente. Lembramos que a nossa intenção não é identificar qual docente pratica a homofobia, mas como a homofobia compõe o espaço escolar.

²⁴ Destaca-se que os discursos pronunciados do presente gráfico serão analisados a partir de uma melhor compreensão do fenômeno e não segundo seus resultados qualitativos.

GRÁFICO 1 – Discursos que constituem o 'Mecanismo de Gênero' Emitidos por Docentes do Ensino Médio de Instituições de Ensino Público da Cidade de Ponta Grossa, Paraná²⁵.



Fonte: Entrevistas realizadas com docentes do Ensino Médio de escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa, Paraná, entre os dias 04 de abril de 2013 a 16 de abril de 2014. Organizadora: SANTOS, 2014.

Como visto no gráfico acima, o discurso jurídico possui 5,8% do total de discursos docentes, sendo o primeiro discurso a ser analisado nesta discussão. Foucault (2001) trata que o pensamento jurídico se funda em torno do poder real, desde a Idade Média, para a construção das sociedades ocidentais, sendo esse pensamento jurídico concebido como um caminho para a efetivação de relações de dominação e submissão.

Assim, nas reflexões de Butler (2013) referente a uma visão foucaultiana, os sistemas jurídicos de poder produzem as pessoas, em outras palavras, o Estado legisla sobre os corpos. Esta visão jurídica de poder possui termos negativos, pois, limitam, proíbem, regulamentam, controlam e, ironicamente, protegem estas pessoas. Assim, pelo fato de serem condicionados por estas estruturas, os sujeitos são formados, definidos e reproduzidos de acordo com tais termos. Portanto, a política possui uma dupla preocupação: jurídica e produtiva. Ainda, segundo Butler (2013):

²⁵ Os termos 'implícito' e 'explícito' correspondem aos discursos emitidos implicitamente e explicitamente durante a entrevista, respectivamente. O termo 'interface' corresponde à junção de mais de um discurso (médico, biológico, teológico monoteísta e jurídico) emitido durante a entrevista.

(...) a construção política do sujeito procede vinculada a certos objetivos de legitimação e de exclusão, e essas operações políticas são efetivamente ocultas e naturalizadas por uma análise política que toma as estruturas jurídicas como seu fundamento. (BUTLER, 2013, p. 19).

Igualmente, se o campo jurídico educa estas pessoas a partir de leis, essas pessoas serão educadas pelas bases da heteronormatividade, reforçando o pensamento heterossexual de Wittig (1992). Desta forma, a lei, como salienta Butler (2013), produz e posteriormente oculta o direito a ela mesma, legitimando a própria regulação dominadora. Pode-se dizer então que, assim como as mulheres, como propõe a autora, as pessoas homossexuais são produzidas e reprimidas pelas mesmas estruturas de poder que as protegem. Um exemplo disso são os direitos humanos, no qual as pessoas são objetos de discurso de direitos humanos e não meramente sujeito de direitos humanos, como afirma Santos (2013).

A partir das reflexões sobre os direitos humanos, Santos (2013) compreende que os direitos humanos consistem em uma hegemonia frágil, configurados a partir de três vieses de globalização: a globalização hegemônica, a globalização contra-hegemônica e a globalização não-hegemônicas. A globalização hegemônica é voltada às esferas do capitalismo; a globalização contra-hegemônica, uma globalização de baixo para cima que luta contra a opressão das minorias. No entanto, esta configuração não pode ser vista em termos únicos e generalizados, pois, segundo o autor, nem sempre o que é considerado contra-hegemônico em uma parte do mundo, possui o mesmo sentido de contra-hegemonia em outra parte do mundo e; as chamadas não-hegemônicas, que vão contra as formas hegemônicas dominantes, porém, com o intuito de estabelecer em seu posto, outras formas dominantes que podem agravar o quadro de desigualdade social.

Podemos exemplificar a configuração que os direitos humanos vêm tomando no que concerne à sociedade brasileira. Em 2013, o então Deputado Federal Marco Antônio Feliciano, foi eleito presidente da Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara. Em uma busca no site do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), verificou-se que Feliciano foi eleito nas eleições do ano de 2010, com 211.855 votos, sendo o 13º candidato eleito mais votado. Nas eleições de 2014, estes números aumentaram. Candidato à reeleição ao cargo de Deputado Federal de São Paulo

pelo Partido Social Cristão (PSC-SP), Marco Antônio Feliciano atingiu a marca de 398.087 votos válidos, conquistando a 3º posição de candidato mais votado²⁶.

Em discurso na Câmara dos Deputados²⁷, Feliciano faz uma exposição, ou melhor, relata sobre uma suposta ‘conspiração contra a família’, ou ainda, ‘contra a descontinuidade da existência humana’. Em sua fala, Feliciano ataca as pessoas homossexuais bem como seus direitos, afirmando que embora tenha sido aprovada, 80% dxs parlamentares são contrárixs sobre os direitos à união estável e civil entre as pessoas do mesmo sexo. Metaforicamente, faz uma relação entre ‘diabo’ e homossexuais, afirmando que as pessoas homossexuais não se contentam com o que foi conquistado até o momento, almejando, cada vez mais privilégios voltados a esses grupos. Termina seu discurso citando alguns nomes de cristãos que movem grandes massas – estes representam, segundo o mesmo, 95% dos cristãos brasileiros - afirmando que ‘ainda há tempo’ para salvar a moral e os bons costumes do Brasil.

Este quadro nos dá uma noção de como os discursos se alimentam um do outro (jurídico e teológico-monoteísta) em uma prática mutualística benéfica. Corroborando com este pronunciamento de Feliciano, a partir da análise do conteúdo das entrevistas realizadas com docentes, evidenciou-se que há a resistência ao que diz respeito à igualdade de direito, como pode ser visto abaixo:

(...) Se eles querem ser iguais, se eles falam que eles são iguais e querem direitos iguais. Não precisam agir diferente. Né? Age normais, é normalmente. Não tem o porquê ficar se diferenciando. Se eles querem ser iguais, porque eles querem ser diferentes? E fazer passeata pra isso e se transformá, em colocá, né. Você vê homens vestidos de mulheres e dizer aquela coisa doida. Não tem porque fazer isso. Tá. Então, se que pra ser mais aceito... é eles... agir normalmente que seria muito mais interessante (...). (Entrevista realizada com x docente Anúbis, no dia 25 de junho de 2013, em Ponta Grossa, Paraná)

Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil²⁸, em seu Art. 3º, Inciso I, II, III e IV, são objetivos essenciais: a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, garantindo o desenvolvimento nacional, juntamente a erradicação da pobreza e marginalização, reduzindo as desigualdades sociais e regionais,

²⁶ Fonte: <http://www.eleicoes2014.com.br/marco-feliciano/> Acesso em: 30 dez. 2014.

²⁷ Vídeo disponibilizado em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VcqYt1OMAM>> Acesso em: 3 mai. 2014.

²⁸ Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 64 de 04 de fevereiro de 2010. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf> Acesso em: 14 mar. 2014.

promovendo o bem estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Neste sentido, problematizado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96)²⁹ como uma forma jurídica, em seu Art. 3º, Inciso I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e, juntamente ao Inciso IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância, constituem-se como dois dos princípios do ensino. Todavia, esta igualdade, pelo menos em relação à permanência de discentes, não se efetiva como visto em relação ao interdito (SILVA [2008; 2010; 2013], FOUCAULT [1971/1996], ORNAT [2012], JUNQUEIRA [2009], SANTOS [2010]). Se considerarmos somente o 'apreço' à tolerância, em relação às sexualidades dissidentes através do espaço escolar, não lutaremos por um respeito significativo à expressão da liberdade sexual nesta espacialidade.

Tratando-se do campo jurídico e do espaço escolar, cabe, mais uma vez, refletir sobre as concepções de César (2004) sobre a pedagogia do controle. Como já mencionado, esta pedagogia deriva, por um lado, das ideias foucaultianas de disciplina. Desta maneira, Foucault (2004) designa que a escola, bem como outros sistemas disciplinares, cada qual com seus privilégios, leis e delitos próprios, desencadeiam uma mini prática penal. Estas penalidades são postas a evidência quando as regras são quebradas. Ainda, para o autor (1971/1996, p. 36) “a disciplina é um princípio de controle da produção do discurso”.

Por outro lado, a pedagogia do controle deriva do pensamento deleuziano de controle das sociedades. Neste sentido, este controle das sociedades substituiria as sociedades disciplinares (CÉSAR, 2004). Os sistemas disciplinares conhecidos (a família, escola, hospital, prisão, fábrica) ganhariam uma nova roupagem. Especificamente tratando-se do regime escolar, Deleuze (1992, p. 225) afirma que os controles exerceriam a partir das “(...) formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola (...)”, demonstrando a sua configuração constante até que outras forças assumam. Desta forma, César (2004) propõe que haverá a substituição da escola disciplinar pela pedagogia do controle, compreendendo que esta faceta impedirá com mais afinco às resistências, uma vez que a autonomia não prevalecerá.

²⁹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> > Acesso em: 09 jun. 2013.

O fato é que o poder não se resume somente ao que tange a legislação. Isso reduz o impacto que o mesmo causa nas relações sociais incluindo os danos causados, muitas vezes, irreversíveis. Como diria Foucault (2001, p. 122), “(...) o poder é mais complicado, muito mais denso e difuso que um conjunto de leis ou um aparelho do Estado”. Ou seja, o campo jurídico é uma das facetas que a heterossexualidade compulsória encontrou para imperar.

Para Foucault (2002) foi por meio das práticas jurídicas que foram definidos tipos de subjetividade e saberes, bem como as relações entre a verdade e as relações sociais. Contudo, para Butler (2013), a tarefa é estabelecer críticas às categorias de identidade que estas estruturas jurídicas veem engendrando, naturalizando e imobilizando.

Outro discurso de que Butler (2013) afirma ser regulador do mecanismo de gênero é o discurso médico-biológico. No entanto, como tratados anteriormente, ambos serão discutidos individualmente, mas, inter-relacionando-os. O discurso médico possui um total de 4.3% dos discursos docentes proferidos:

(...) É, ou então ‘ah que judiação do fulano’ como se fosse uma doença. ‘que judiação do fulano, mas tão lindo, tão lindo, mas tá tão delicado’ bem assim, sabe. Então os comentários são esses. (...). (Entrevista realizada com x docente Vulcano, no dia 04 de junho de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

Estes discursos docentes são orientados no sentido de que a homossexualidade ainda é tratada como uma doença. Realizando uma busca nas transcrições de cada entrevista, identificamos que a palavra ‘homossexualismo’ - palavra que denota doença - foi pronunciada 26 vezes pelxs docentes.

Segundo uma revisão de Laurenti (1984) sobre a existência da homossexualidade como doença na Classificação Internacional de Doenças (CID), a partir da sua 6º Revisão deste documento, realizado em 1948, o ‘homossexualismo’, como era tratado, passou a existir na Categoria 320 – Personalidade Patológica, incluído na subcategoria 320.6 – Desvio Sexual, permanecendo na 7ª Revisão (1955), sem alterações. Em 1965, 8ª Revisão, a homossexualidade deixa a Categoria 320 – Personalidade Patológica, para então compor a Categoria 302 – Desvios e Transtornos Sexuais, incluído na subcategoria 302.0 – Homossexualismo.

Somente em 17 de maio de 1990, mais de 40 anos após o surgimento, a Organização Mundial da Saúde (OMS) aprovou a retirada da subcategoria 302.0 da

CID, tendo sido considerada, até então, como transtorno mental, declarando que a homossexualidade não constitui doença, nem distúrbio e muito menos perversão, sendo uma variação natural da sexualidade humana. Segundo a Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT, em uma reportagem sobre o dia internacional de combate à homofobia³⁰ (comemorado na data 17 de maio), a vitória da retirada da homossexualidade da CID, marca o fim de um ciclo de 2000 anos onde a cultura judaico-cristã atribuía a homossexualidade primeiramente como pecado, posteriormente como crime e, finalmente, como doença, embora homossexuais ainda sofram cotidianamente com a homofobia.

Este quadro de homofobia pode ser evidenciado quanto à ideia da existência de uma possível cura da homossexualidade. Conforme a Organização Pan-Americana de Saúde - OPAS (2012)³¹, as Nações Unidas tem constatado a existência de clínicas que disponibilizam serviços de cura para a homossexualidade, mais conhecido como terapia reparadora ou de reversão. Contudo, a OPAS/OMS condena tratamentos que dizem curar a homossexualidade. Indagam ainda que esses serviços não possuem justificativas médicas apresentando uma grave ameaça às pessoas que são submetidas a tais tratamentos como culpa, depressão, chegando a casos de suicídio.

O fator intrigante é que docentes legitimam esta atitude quando incentivam a prática de acompanhamento psicológico para homossexuais, como pode ser evidenciado nas falas abaixo, onde o discurso médico está em interface com o discurso biológico:

(...) como falei normais... eu acho que o psicológico, tá. É algo assim... tirando o.. eu acredito que o biológico também pode influenciar porque você sabe que... como nascem pessoas com deficiência e de certa, um certo membro em certa coisa, pode principalmente a parte hormonal né. Que é algo que oscila bastante. Então pode ser que .. a pessoa nasça dessa forma. Mas, quando é... é tran... como a gente não vê nada disso, aparentemente, é.. eu acho que isso daí, daí não dá pra entender. Deveria mais ser uma parte mesmo psicológica que deveria ser tratada, em questão, porque quando você vê pessoas porque que tão às vezes anos e anos casados com uma pessoa do outro sexo e de repente largam porque se interessaram pelo mesmo sexo. Não tem muita lógica isso. Então, isso é algo que acho que teria que ser tratado mesmo. (...). (Entrevista realizada com x docente Anúbis, no dia 25 de junho de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

³⁰ Reportagem disponível em: <<http://www.abglit.org.br/port/homofobia.php>> Acesso em: 01 mai. 2014.

³¹ Documento disponível em: <<http://www.movilh.cl/documentacion/documentos/OPSCURAS.pdf>> Acesso em: 1 mai. 2014.

É evidente que xs docentes entrevistadxs possuem dúvidas sobre a 'causa' da homossexualidade, como se a mesma fosse passível de uma origem psicológica ou biológica. Neste âmbito, consideramos as ideias de Fry e MacRae (1985), quando pressupõe que não há verdades sobre a homossexualidade. As práticas e noções que se tem sobre ela são produzidas sócio-historicamente e não suscetíveis à aspectos médicos ou psicológicos:

(...) queremos arrancar a homossexualidade do campo da psicologia e da medicina, que têm se apropriado do assunto crescentemente desde os meados do século XIX, para colocá-la no campo do estudo da cultura e da política no seu sentido mais amplo. (FRY e MACRAE, 1985, p. 10).

Segundo os autores, não tratar a homossexualidade em termos sociais, mas em termos psicológicos e biológicos, é acreditar que homossexuais são biologicamente ou psicologicamente diferentes dos ditos heterossexuais. Em outras palavras, as pessoas homossexuais são 'anormais'.

De acordo com Wittig (1992), o 'contrato psicanalítico' refere-se à submissão de pessoas homossexuais aos tratamentos psicológicos, ao qual x paciente é x oprimidx a partir deste discurso. Ou melhor:

Parece que esto puede durar toda la vida. Cruel contrato que obliga a un ser humano a hacer ostentación de su miseria ante el opresor que es directamente responsable de ella, que lo explota económica, política e ideológicamente, y que lo interpreta reduciéndolo a meras figu-ras del discurso. (WITTIG, 1992, p. 48).

A psicanálise, de acordo com Butler (2006), algumas vezes, tem reforçado a noção de uma diferença sexual primária que forma o centro da vida psíquica de uma pessoa, porém, de tal forma que a diferença sexual consegue sua relevância somente através do pressuposto de relações heterossexuais. Por outro lado, a autora afirma que a psicanálise pode ser utilizada como uma crítica de adaptação cultural, bem como para compreender as formas que a sexualidade não está em conformidade com as normas sociais hegemônicas.

Temos também o discurso biológico (36.2%) possuindo uma ampla relação com o discurso médico. De acordo com Butler (2013), a Biologia enquanto ciência possui relações de poder que não são diminuídas facilmente. Ela, em conjunto com a medicina legal, produziu ficções categóricas reguladoras do sexo e do gênero.

Este poder repercutiu tão rapidamente atingindo de maneira avassaladora diferentes aspectos, entre eles, o próprio corpo. Foucault (2001) analisa que os controles da masturbação emergiram durante o século XVIII na Europa, em que o corpo da criança passa a ser vigiado, principalmente pela família. Entretanto, essa preocupação com o controle dos corpos fez, em contrapartida, uma ânsia de conhecer o próprio corpo, destacando que o controle da sexualidade, ou melhor, o poder, poderia agir de diferentes formas. Isso se chama, nas palavras do autor, de uma 'sexualidade das crianças' por meio da qual o seu sexo tornou-se um campo de exercício do poder:

(...) Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo – como se começa a conhecer – e também a nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. E a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico. (FOUCAULT, 2001, p. 84).

Em suas ideias sobre a verdade, Foucault (2001) relata que a medicina até o fim do século XVIII, era portadora de certo tipo de discurso, o qual deu lugar, posteriormente, as novas práticas (verdades) que davam suporte à mesma. Não seriam novas descobertas no campo da medicina, mas novos regimes no discurso e no saber, como o discurso e saber das ciências biológicas. Podemos citar um exemplo retirado dos textos de Laqueur (2001), onde o mesmo descreve que o orgasmo é determinado como marco biológico na distinção sexual - antes considerado essencial para o processo de geração e, posteriormente, tornando-se irrelevante para a concepção. Acreditava-se que homens e mulheres tinham a mesma genitália, entretanto, a genitália masculina era externa, enquanto que a feminina, voltada para dentro do corpo.

Assim, já no início do século XIX, a "(...) vagina é vista como um pênis interno, os lábios como prepúcio, o útero como o escroto e os ovários como os testículos" (LAQUEUR, 2001, p. 16), dando lugar a um novo modelo de dimorfismo sexual substituindo o isomorfismo anterior. A ideia de dois sexos estáveis, incomensuráveis e opostos - nas palavras de Laqueur, "(...) a biologia – o corpo estável, não-histórico e sexuado – é compreendido como o fundamento epistêmico das afirmações consagradas sobre a ordem social" (LAQUEUR, 2001, p. 18).

Para Louro (2013a), a distinção entre os gêneros, a partir das diferenças biológicas, por muitos anos explicou e justificou as diferenças entre homens e mulheres.

Teorias foram construídas e utilizadas para ‘provar’ distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões; para justificar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos ‘próprios’ de cada gênero. (LOURO, 2013a, p. 49).

O discurso biológico torna-se, então, um importante aparato que determina práticas sociais, não podendo ser entendido simplesmente a partir de um segundo plano do discurso médico. Indo mais além, o discurso biológico, no que se refere ao corpo imutavelmente sexuado, relacionando-o à necropolítica, pode passar a ser considerado como um dos supostos ‘homicidas’, pois é a partir da biologia que determinadas pessoas se sentem no poder de executar vidas que não seguem os padrões morfoanatômicos.

Para Butler (2013) é papel do discurso estabelecer limites ou proteger dogmas como pressuposto de qualquer análise de gênero, independente se considerando-o, ele e o sexo, fixos ou livres. Assim, os discursos pronunciados nas entrevistas com xs docentes que possuem relação com o discurso biológico sobre as homossexualidades encontram-se a seguir:

(...) Pois então, eu penso que pra alguns é genético, mas pra outros eu acho que é essa, essa influencia. Eu acho que... porque não é possível menino chegar nos 16 anos e ele quer muda. (...) e a mídia, acho que mostra muita coisa. (...). (Entrevista realizada com x docente Vulcano, no dia 04 de junho de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

(...) porque eu penso muitas vezes que a gente é produto de genética e de meio. Agora, o quanto por cento que é genético, quanto por cento que o meio vai ter força sobre isso, nunca, não sei se posso dizer nunca, mas acho muito difícil alguém provar o quanto por cento que você tá refém da genética e quanto por cento que você é produto do meio, que as duas coisas são fortes. Se você é criado numa sociedade mais fechada, se você não tiver contato com internet, com meios de comunicação, e tiver numa família como antigamente era, as famílias moravam no interior, e não tive contato com tudo isso, né, de repente a genética até forçasse pessoas a ser... tivesse uma tendência a homossexualidade né, mas que ficava guardada por não ter essa força que o meio hoje tem. (...) o meio é muito comum e uma preocupação muito grande que eu tenho é com os meios de comunicação. (...). (Entrevista realizada com x docente Hades, no dia 24 de abril de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

Muitas pessoas acreditam que a homossexualidade aumentou nos últimos anos devido à visibilidade nos meios de comunicação. No entanto, Fry e MacRae (1985, p.32) afirmam que não se deve confundir visibilidade social com a existência da homossexualidade, pois “(...) não há evidências nenhuma de que a homossexualidade aumentou. O que aconteceu, isto sim, é que com a gradual redução do estigma social, ela se esconde menos e se assume mais”.

Além disso, os discursos docentes relacionados ao discurso biológico encontram-se arraigados principalmente nas aulas de biologia, o qual, quando se trabalha sobre o corpo humano, aspectos referentes aos sistemas reprodutores são voltados, sobretudo às relações heterossexuais, visando à reprodução da espécie. Isso pode ser evidenciado em um discurso biológico não explícito docente:

(...) Por isso que eu comentei com você. Geralmente quando a gente vai falar de citologia, né, na biologia e até na, na, no 8º ano que agora é 8º ano, quando você vai trabalhar corpo humano, reprodução, alguma coisa assim, você já fala... toco nos assuntos, porque não adianta você nem querer não falar porque eles já falam antes. (...). (Entrevista realizada com x docente Seth, no dia 26 de abril de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

O discurso biológico possui também interface com o discurso teológico-monoteísta, no sentido de que 'Deus criou o homem e a mulher'. A relação do discurso biológico nesta fala encontra-se relacionado à medida que homens e mulheres foram 'criados por Deus' com genitálias diferenciadas, visando à reprodução. Assim, tudo o que foge do objetivo de procriação é considerado como pecado:

(...) Aí por questões biológicas e aí também o que eu sinto que influencia bastante são as questões religiosas, né, “Deus criou o homem e a mulher”, qualquer outra relação que fuja disso é considerada “anormal”. E alguns professores, infelizmente, ainda pensam que, né, ou nesse pensamento, é, biológico de que todos vão ter filhos, então quem não quer ter filhos também é anormal, né. Nessa lógica, né: se eu casar e não tiver filhos não vai ser uma família, segundo os meus alunos, porque eu não vou ter filhos e a religião às vezes acaba atrapalhando, né, com essas discussões mais abertas sobre o assunto. (...). (Entrevista realizada com x docente Discórdia, no dia 06 de junho de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

A religião também é compreendida como reguladora de práticas sociais, conseqüentemente, resultando em homofobia, onde o discurso teológico-monoteísta possui grande influência neste contexto. Contudo, não podemos discutir sobre essa influência, sem antes nos referirmos sobre o dispositivo da sexualidade. Este termo,

empregado por Foucault (2001), se funda na união de discursos, práticas e instituições que regulamentam, limitam e constituem tal dispositivo. Neste sentido, a Igreja, enquanto instituição estabelece maneiras de como as relações sociais e, neste âmbito, as relações sexuais, deveriam se fundar.

A sexualidade, segundo Catonné (2001), transforma-se, a partir da visão do cristianismo, como uma via pecadora, que levava a desonra. De acordo com o autor, o cristianismo condena atos não heterossexuais como um ato que se opõe à Natureza, bem como apontando o sexo como um mal para a sociedade. Segundo o autor, a partir da narrativa do Gênesis, no momento em que Deus cria Eva, companheira de Adão, a diferença sexual entre ambos é estabelecida. Esta diferença sexual se relaciona a uma união sexual aprovada pela narrativa, pois se tratava de amor puro.

No entanto, a Igreja fez muito mais que simplesmente estabelecer regras de como se viver a sexualidade e estabelecer a diferencial sexual. Mais além, ela adentrou num campo muito mais específico, o campo das homossexualidades.

De acordo com Borrillo (2010), a homofobia advém da tradição judaico-cristã ao qual sua ideologia é posta a partir da oposição à Natureza, considerando a heterossexualidade como única forma de vivência.

Ao outorgar esse caráter natural, em conformidade com a lei divina, às relações sexuais entre pessoas de sexo diferente, o cristianismo inaugurou, no Ocidente, uma época de homofobia, totalmente nova, que ainda não havia sido praticada por outra civilização. (BORRILLO, 2010, p. 48).

Ressaltando a condenação da homossexualidade e disfarçando sentimentos que personagens possuíam por pessoas do mesmo sexo durante as narrativas bíblicas, a Igreja censura textos sagrados, promovendo a heterossexualidade monogâmica (BORRILLO, 2010). Segundo o autor, a influência do cristianismo, sob o Império Romano, resultou na repressão da homossexualidade, justificando tal rigidez e apoiando-se nos escritos bíblicos da condenação, como por exemplo, nas narrativas de Sodoma e Gomorra. Estas narrativas presentes no Antigo Testamento, em conjunto com o Novo Testamento, o qual renova a hostilidade contra as pessoas homossexuais, são provas de sentimentos de ódio manifestado na Bíblia.

Esta influência persiste até os dias de hoje como pode ser evidenciado no Gráfico 1 do presente capítulo, no qual o discurso teológico-monoteísta possui a

maior porcentagem dentre os discursos docentes (39.1%) e, por esta razão, sendo considerado também, como um dos discursos que alimentam o mecanismo de gênero e resultam numa necropolítica (homofóbica) e de biopoder:

(...) Não tá nada disso. Não tem nada de preconceito nesses textos, né. Tem talvez na cruz que tá pregada na, pregada na sala da diretora (...), quando não é em cada sala, tá no pai nosso que é, que é, que é, que é rezado antes de entrar, tá... enfim, tá no, no modo como as pessoas pensam é... além do conteúdo em si, e como que elas pensam a sociedade, né, como que elas se situam no mundo. Enquanto ser sexuado (...). (Entrevista realizada com x docente Caronte, no dia 16 de abril de 2014, em Ponta Grossa, Paraná).

(...) surgiu alguma discussão, assim, entre os alunos?) Teve, teve um menino lá, esse menino que eu tive que chamar algum tempo antes.. (...) é, ele... 'na bíblia diz que tem que ser o homem e a mulher e tal, tal'.... (...) ah, é... aí a gente entrou na questão da bíblia [risos] foi... foi bem produtivo... (...). (Entrevista realizada com x docente Sokar dia 01 de abril de 2014, em Ponta Grossa, Paraná).

(...) Talvez para o professor, dependendo da orientação religiosa, entre outras coisas né, porque daí você tem os fundamentalistas da escola né. Os caras que batem na.. na... tanto na base da religião, na política, são extremamente radicais, né. (...). (Entrevista realizada com x docente Ares, no dia 01 de abril de 2014, em Ponta Grossa, Paraná).

(...) Mas... é... eu acho que... eu vejo assim, pela, pela questão religiosa, talvez... aí as pessoas não aceitem (...). (Entrevista realizada com x docente Néftis, no dia 10 de abril de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

(...) é, da igreja, da religião... a sociedade vai impondo né (...). (Entrevista realizada com x docente Tártaro, no dia 25 de abril de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

Mesmo que a homofobia esteja, atualmente, na sua forma mais sutil nunca vista antes, como propõe Borrillo (2010), aos olhos da Igreja, é absurdo pressupor possivelmente que atos homossexuais não prejudicam a pessoa, pois tais atos são antagônicos à ordem natural, bem como à vontade divina, na medida em que Deus criou homens e mulheres, predominantemente, a ordem heterossexual. Ou seja, conforme Santos (2013), a vida social e política deve estar organizada segundo a interpretação literal da Bíblia.

Nesta organização da vida social e política recebendo interferência da religião, Santos (2013) a define como teologia política. Mais uma vez, trazemos um discurso pronunciado pelo presidente da Comissão dos Direitos Humanos da Câmara, o pastor Marco Antônio Feliciano, sobre a concepção de família e a necessidade de uma coerência (leia-se: linearidade entre sexo, gênero e desejo) nesta instituição:

(...) não sou homofóbico, não sou contra o homossexual, sou contra suas práticas, sou contra suas promiscuidades, eu não quero que minhas filhas saiam na rua e vejam dois homens barbado com a perna rapada beijando a boca um do outro. Querem beijar? Beijem dentro de suas casas. Querem fazer suas porcarias? Façam dentro do seus quartos. A família brasileira tem que ser respeitada. Se a Igreja diz amém pra isso, uma salva de palmas e um grito... (...). (Pregação em um culto do Pastor Marco Antônio Feliciano)³².

As teologias políticas, segundo Santos (2013), possuem diferentes modos de controle social e político. Uma delas diz respeito à ‘Teologias pluralistas e fundamentalistas’. As teologias fundamentalistas voltaram seus olhares para o evolucionismo e seu ensino na escola, a organização da sociedade deve estar ligada ao escrituralismo sagrado. Por outro lado, há as teologias pluralistas, que concebem uma visão humanista de religião, sendo que a revelação contribui para a organização da vida em sociedade.

Ainda, segundo o mesmo autor, há a existência das ‘Teologias tradicionalistas e progressistas’. As teologias tradicionalistas atribuem o passado, como a melhor maneira para se viver em sociedade segundo dados teológicos, consequentemente, naturalizando as desigualdades. Ao contrário, as teologias progressistas dizem respeito aos oprimidos e opressores, criticando que a religião destes últimos é uma religião do capitalismo. Contudo, estas teologias vêm recebendo críticas, pois se constituiriam como uma nova maneira de poder religioso pairando sobre a sociedade.

Independente de qual teologia política, o fato é que o discurso teológico-monoteísta está cada vez mais imbricado na vida social das pessoas, limitando suas práticas de expressão social e, não obstante, expressão sexual:

Hoje, os neopentecostais formam a segunda maior bancada do Congresso Nacional do Brasil com 59 parlamentares, o que explica que nas três últimas eleições o debate eleitoral tenha estado centrado na questão do aborto, e não em temas como a economia, a habitação ou a educação. (SANTOS, 2013, p. 71-72).

Acompanhando as discussões no que tange a Comissão dos Direitos Humanos da Câmara no Brasil, evidencia-se que o debate não se centra somente nas questões do aborto, mas também, e, sobretudo, às homossexualidades. É por

³² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sKSqI8t4r_w> Acesso em: 3 mai. 2014.

meio destes discursos e práticas que estão ocorrendo no cenário brasileiro, em conjunto com a história da tradição judaico-cristã, que elencamos o discurso teológico-monoteísta como um dos discursos que alimentam a dualidade do gênero, consequentemente, alimentando a homofobia.

Como salientado, os discursos entrelaçam-se, interligam-se, conectam-se como uma rede. Um discurso atravessa o campo discursivo do outro formando uma teia que sustenta, neste caso, a heterossexualidade compulsória. Assim, *“estos discursos nos niegam toda posibilidad de crear nuestras propias categorias. Su acción sobre nosotras es feroz, su tiranía sobre nuestras personas físicas y mentales es incessante”* (WITTIG, 1992, 49.).

Em se tratando de discursos, o que importa para Foucault (2001), é como se conduz os enunciados, bem como o modo como os mesmos se imperam entre si para uma dada proposição ser aceita cientificamente. Mais além, ser aceita e internalizada pela sociedade. Independente de qual discurso pronunciado, a questão é que “(...) a homossexualidade continua sendo tratada, na prática, como uma indigesta mistura de pecado, sem-vergonhice e doença” (FRY e MACRAE, 1985, p. 119), evidenciado pelos discursos docente.

Portanto, evidenciamos ao longo deste capítulo, que os discursos, embora imateriais, são espaciais. Eles se apresentam enquanto uma substância fantasmagórica que não pode ser medida, mensurada, palpada, mas, que possibilita uma configuração espacial, neste caso, heteronormativa. Assim, viver a escola não é apenas viver em heterossexualidade, mas que esta vivência se dá a partir das práticas discursivas que estão imbricadas por relações de poder, de tal modo que naturaliza a heterossexualidade. Do mesmo modo, há pessoas que não seguem as normas heterossexuais estabelecidas como naturais através do espaço escolar, restando-lhes, entre outros fatores, discriminações e preconceitos por suas sexualidades dissidentes. Não obstante, o espaço constitui-se das mais distintas relações.

Estes discursos sustentam as práticas heteronormativas, que por sua vez, alimentam o mecanismo de gênero regulando práticas sociais ao passo que naturaliza a relação binária quando coloca o sexo como pré-discursivo (BUTLER, 2013), o que resulta na concepção da pessoa homossexual como o *outro*.

A partir desta primeira análise do conteúdo do discurso docente realizado a partir das entrevistas, evidenciamos que os discursos e o gênero enquanto

mecanismo, constituem-se como elementos para a existência de uma necropolítica (homofóbica) e de bipoder através do espaço escolar, levando em consideração a heterossexualidade compulsória através desta espacialidade. Cabe-nos agora, evidenciar como estes discursos docentes fomentam a existência da homofobia voltada às pessoas homossexuais através do espaço escolar, como pode ser visto nos próximos capítulos.

CAPÍTULO II - HOMOSSEXUALIDADES, ORDEM DO DISCURSO E MULTIPLICIDADE ESPACIAL

Este capítulo tem por objetivo tratar sobre o discurso docente ao que diz respeito às homossexualidades, levando em consideração a multiplicidade espacial. Ao mesmo tempo em que estes discursos constituem o espaço escolar, eles também constituem outras espacialidades, ou seja, são conectores a partir das práticas discursivas. Assim, este capítulo é formado por duas seções: a primeira seção está relacionada às discussões sobre o discurso e as relações de poder que estão imbricadas nas práticas discursivas, em conjunto com a prática (hetero)sexualizada de docentes através do espaço escolar. A segunda seção evidencia as discussões que nasceram da análise do conteúdo do discurso de 17 entrevistas realizadas com 17 docentes que atuam / atuaram no Ensino Médio de Instituições de Ensino Público da cidade de Ponta Grossa, Paraná. Estas discussões referem-se à ordem dos discursos docentes que extrapolam a espacialidade discursiva 'Escola', discussão a ser realizada no próximo capítulo. Em suma, os discursos docentes em relação às homossexualidades não são exclusivos do espaço escolar, mas estão conectados com outras espacialidades por práticas discursivas docentes, o que chamamos aqui de multiplicidade espacial.

2.1. Ordem Discursiva e Prática Docente (Hetero)Sexualizada

Como já evidenciado no Capítulo I da presente dissertação, os discursos são capazes de regular práticas sociais dando inteligibilidade ao mundo, além de constituir o mesmo. Em outras palavras, o espaço é constituído por discurso. Considerando que isto seja um fato, devemos destacar que este discurso não é uma entidade homogênea, mas sim, heterogênea. Como salienta Duncan (1990), alguns discursos são hegemonicamente dominantes, ao mesmo passo que outros implicam uma contestação. Portanto, o espaço possui uma pluralidade de discursos, que derivam de uma multiplicidade de práticas sociais. Neste viés, o discurso, nas ideias de Duncan (1990), se configura como uma ferramenta que possibilita a naturalização de determinadas práticas sociais que são comunicadas, negociadas e contestadas em relação a outras, dando a esta inteligibilidade social.

Chamamos a atenção que estes mesmos discursos que constituem determinado espaço, constituem, também, outras espacialidades, isto é, o mesmo discurso está conectado com outras possibilidades espaciais. Estas conexões espaciais são dadas pelas práticas discursivas docentes.

Apoiamos, então, a assertiva de Duncan (1990) quando afirma que as relações de poder estão presentes nos discursos. Do mesmo modo, as relações de poder refletem em uma determinada relação de poder em espacialidades diferentes. Assim, o discurso cria novas possibilidades destas relações hegemônicas.

Segundo uma visão foucaultiana, Louro (2009) afirma que as relações de poder estão imbricadas nas possibilidades e configurações para que o estabelecimento da verdade seja aceita como tal. Para tanto, são estas mesmas relações de poder que permitem que se considere isto, como verdade, e não aquilo, neste caso a heterossexualidade. Segundo a autora:

É claro que é mais fácil assumir uma postura crítica em relação ao passado. É provável que possamos entender que determinadas estratégias e tecnologias de poder estão articuladas na constituição dos discursos 'científicos' antigos; por exemplo, discursos que 'comprovavam' que tais e tais sujeitos ou que tais e tais práticas eram sadios ou doentes, positivos ou negativos. Foi e é assim que se produziram e se produzem discursos jurídicos, religiosos, educativos, psicológicos que mostram ou tornam evidente os sujeitos e as práticas que são bons ou que são maus, integrados ou desintegrados, produtivos ou prejudiciais para o conjunto da sociedade. Determinadas relações e estratégias de poder sustentam-se através desses saberes e 'verdades'; elas precisam desses discursos para se tornarem evidentes o que, paradoxalmente, faz com que essas relações de poder se tornem invisíveis. Não há como negar (e todos podemos lembrar situações para comprovar isso!) que quanto menos for notada ou quanto mais for invisível uma relação de poder mais ela será eficiente. (LOURO, 2009, p. 86).

Mesmo que estas relações de poder não sejam totalmente visíveis e seu impacto levado em consideração, a produção do interdito através do espaço escolar, como já evidenciado acima, denuncia a relação do discurso com o poder. Para Foucault (1971/1996), há três princípios de exclusão: o interdito, a loucura e a verdade. A verdade é apresentada como a base da exclusão, pelo fato de que as duas primeiras necessitam dela para se sustentar, embora o interdito seja mais evidente.

Neste sentido, as relações de poder presentes nos discursos coloca a escola como uma espacialidade, segundo Silva (2013), interdita, pois, de acordo com Bello e Luzzi (2009), é fato observado que é através da escola que se apreende a

diferença. Ela, historicamente, trata de colocar para fora, como nas palavras de Silva (2013) interditando espacialmente a vivência concreta de sujeitos, que não obstante, resistem à normatização de suas identidades sexuais e de gênero, a partir de padrões hegemônicos.

Os pensamentos de Junqueira (2009) ressaltam que a reprodução de padrões sociais propostos como norma, se estabelece também quando docentes fomentam a ideia de inexistência das homossexualidades em sala de aula. Isto é, quando não se cogita a ideia de que estudantes possuem dúvidas acerca de suas identidades sexuais e de gênero, prevalecendo o princípio da heterossexualidade compulsória. Segundo o autor, as próprias pessoas homossexuais, por meio da não exposição de seus desejos, devido às tensões que poderão surgir, fomentam “(...) as lógicas de invisibilização e, involuntariamente, reforçarão as crenças alimentadas pelo 'princípio da presunção da heterossexualidade'” (JUNQUEIRA, 2009, p. 31). Para o autor, esta invisibilidade, ou melhor, negação da homossexualidade, torna-se uma homofobia passiva.

Neste contexto, se pensarmos que a prática docente é uma prática discursiva, que produz/relaciona-se aos sentidos atribuídos ao cotidiano, o espaço escolar será constituído pelo que Butler (2013) denomina como heteronormatividade. O que Wittig (1992) concorda ao afirmar que os discursos que oprimem as pessoas homossexuais são àqueles que possuem como única base de toda sociedade a heterossexualidade.

Pedimos então, a atenção para o fato de que, como proposto por Butler (2013), o discurso habita os corpos, produz corpos, funde-se com ele. Da mesma forma, os discursos habitam a organização espacial, produzem organizações espaciais e, fundem-se com estas organizações espaciais. Assim, o discurso não é mera palavra, mas sim prática, uma prática discursiva/espacial que, como afirma Spink e Frezza (1999), produz sentido ao cotidiano. Indo além, produz o cotidiano.

Em sua discussão, Spink (1996) argumenta que a prática discursiva possui início a partir do ‘enunciado’ o qual se expressa através da percepção de mundo do próprio sujeito, tornando este enunciado sua ‘voz’. Todavia, esta voz entra em confronto com outras vozes, pois a mesma não existe isoladamente. Desta forma, “(...) as práticas discursivas são sempre dialógicas: os enunciados de uma pessoa estão sempre em contato, ou são endereçados, a uma outra pessoa e estes se

interanimam mutuamente, mesmo quando os diálogos são internos” (SPINK, 1996, p. 41).

Assim, o discurso que é emitido-produzido por docentes em relação às homossexualidades refere-se a uma ordem discursiva, como nos termos de Foucault (1971/1996), discursos estes que são controlados (e que controlam), selecionados (e que selecionam), organizados (e que organizam), e redistribuídos (que redistribuem), classificando pessoas que correspondem e que não correspondem aos discursos que produzem corpos objetos ou abjetos.

Ao que se trata de corpos objetos e abjetos, as reflexões de Butler (2002) destacam que esta abjeção ocorre a partir de uma matriz excludente. Segundo a autora:

Lo abyecto designa aquí precisamente aquellas zonas 'invivibles', 'inhabitables' de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo 'invivible' es necesaria para circunscribir la esfera de los sujetos. Esta zona de inhabitabilidad constituirá el límite que defina el terreno del sujeto; constituirá ese sitio de identificaciones temidas contra las cuales - y en virtud de las cuales - el terreno del sujeto circunscribirá su propia pretensión a la autonomía y a la vida. (BUTLER, 2002, p. 19-20).

Neste sentido, este processo de abjeção marca corpos enquanto marcas do poder, como propõe Louro (2008), permitindo que pessoas sejam reconhecidas como pertencentes a determinadas culturas, que sejam acolhidas ou rejeitadas, podendo – ou não – usufruir de direitos, sendo em síntese, aprovadas, toleradas ou rejeitadas, sendo incluídas ou excluídas de determinados espaços, dentre estes, o espaço escolar.

Não obstante, a prática discursiva docente (hetero)sexualizada contribui para que este processo de abjeção de corpos exista e funcione. Assim, o discurso docente homofóbico atua como uma ferramenta de controle da norma, sendo que as pessoas que não correspondem a esta regra, são excluídas da possibilidade desta vivência espacial. O fato é que, também, há um conflito entre os discursos homofóbicos docentes e outros discursos dissidentes, destacando a entidade heterogênea do discurso através dos espaços (e lembremos que o discurso não é feito somente por palavras), tornando interessante não apenas quem pronuncia estes discursos, mas também, quem ganha e quem perde neste conflito discursivo/espacial.

Em se tratando especificamente da prática docente, segundo a pesquisa 'Professores do Brasil: impasses e desafios' (GATTI e BARRETO, 2009, p.15), profissionais docentes possuem um papel primordial no que diz respeito a uma visão política e cultural, pois "o ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo". Neste contexto, segundo a 'Sinopse Estatística da Educação Básica' (MEC/INEP/DEED, 2013), no ano de 2013, o número de docentes da educação básica brasileira chegava a um total de 2.148.023 docentes. Destes, 1.724.653 (80.3%) de docentes eram do sexo feminino, enquanto que 423.370 (19.7%) de docentes eram do sexo masculino. Ainda, a Região Sul do país totalizava 319.379 destxs docentes, sendo que o Estado do Paraná abarcava o maior número dentre os três Estados (125.276 docentes). De acordo com o mesmo documento, o número de matrículas discentes na educação básica brasileira, em 2013, somou 50.042.448 de matrículas. Na região Sul do país, 6.484.103 matrículas foram realizadas. Destas, o Estado do Paraná obteve 2.593.193 de discentes matriculadxs na educação básica.

Estes dados quantitativos evidenciam o compromisso que docentes possuem em relação ao seu papel no que tange uma visão política e cultural voltada ao público discente, como destacado em Gatti e Barreto (2009). Indo além, evidenciamos a responsabilidade que profissionais da educação possuem ao transferir valores heteronormativos através do espaço escolar que, também, pode constituir outras espacialidades.

Ao apontar estes dados quantitativos sobre docentes que atuam na Educação Básica e as matrículas de discentes realizadas no Ensino Fundamental e Médio no ano de 2013, não queremos afirmar que todo este universo de docentes e discentes são homofóbicos, mas ressaltar através destes dados quantitativos a necessidade da promoção do respeito e a urgência de alavancar as questões que envolvam as (homo)sexualidades em âmbito educacional.

Segundo Felipe e Bello (2009), considerar que a homossexualidade é algo corriqueiro através do espaço escolar, é discutir sobre essas questões somente quando o 'problema' vem à tona. Louro (2008) discute ainda que profissionais da educação recorrem às pesquisas numa tentativa real de melhor compreender sobre as questões de gênero e sexualidades. Porém, estas questões não são trazidas à tona, numa busca pelo conhecimento em si, mas sim, por meio de uma necessidade

de 'correção do problema', ou seja, como tratar da temática quando estudantes demonstram, de alguma forma, interesse por pessoas do mesmo sexo.

Por outro lado, profissionais da educação, conforme afirma Junqueira (2009), não possuem respaldo para enfrentar os desafios referentes às sexualidades/homossexualidades, sendo comum, segundo o autor, a declaração de tais profissionais em não saber como agir perante essas situações.

Quanto à questão da formação de docentes, não há um ambiente de discussão que propicie um olhar voltado às questões da diversidade em âmbito escolar, deixando a reflexão sobre o assunto à margem do conhecimento. O trabalho de Silva e Megid Neto (2006) teve como foco de estudo as pesquisas de pós-graduação brasileira sobre formação de docentes para o trabalho com Educação Sexual, apontando as principais tendências dessa produção. O foco temático 'Formação Inicial', em que se inseriam as pesquisas que investigavam a preparação de futurxs profissionais foi o menos significativo, sendo que um número ainda menor eram aqueles que abarcavam a formação de docentes nas licenciaturas.

Desta maneira, evidencia-se que as indagações relativas à diversidade e sexualidades (quando) são abordadas pelxs educadorxs, em sua maioria, por meio de teorias sustentadas por uma visão heterossexual, tornando-se algo naturalizado. Pelo contrário, como afirmado por Gomes (2008):

Trabalhar com a diversidade na escola não é um apelo romântico do final do século XX e início do século XXI. Na realidade, a cobrança hoje feita à relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas faz parte de uma história mais ampla. Tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano. (GOMES, 2008, p. 22 - 23).

Um dos principais fatores a ser considerado é a imagem sobre o tema que as pessoas que vivenciam esta espacialidade possuem, em especial xs profissionais docentes. Estas ideias acabam comprometendo as discussões relativas a essas questões, fazendo estes conceitos se propagarem por meio da disseminação do discurso que é constituído e constituinte da homofobia, como já argumentado. Para Facco (2011), os processos de discriminação costumam ter uma sutileza que

dificulta sua identificação, se encontrando, muitas vezes, nas entrelinhas destes discursos, nas rotinas, nos costumes, perpetuando-se nas relações sociais, fazendo com que esses processos pareçam naturais.

De acordo com Ribeiro e Francino (2006), a escola apresenta certa ignorância sobre a questão das sexualidades. Ela, que deveria ser voltada à construção do conhecimento, produz o seu ocultamento, evidenciando também negligência em relação ao tema, que se apoia em mitos baseados na heterossexualidade compulsória.

O debate relativo à diversidade sexual e às homossexualidades é permeado, na maioria das vezes, por um discurso dogmático, preconceituoso e conservador. A partir destas questões, opta-se por ocultar o saber, prejudicando assim, a disseminação do conhecimento e o combate à discriminação. Em outras palavras, as pessoas que vivenciam o espaço escolar, além de ocultar saberes, conseqüentemente, concordam com a homofobia ao âmbito que atualiza e reproduz a mesma. Contudo, esta espacialidade se sobressai em relação à multiplicidade espacial em pelo menos um quesito, a subversão da norma.

É indiscutível que a escola é uma instituição que adentra corpos a partir da disciplina (FOUCAULT, 2004), é também uma estrutura que nos fabrica (PANIAGO, 2006). Porém, ao mesmo tempo em que constrange e interdita, paradoxalmente, a escola possibilita a subversão desta ordem. Como salientado por Junqueira (2009, p. 14) “(...) dar-se conta de que o campo da educação se constituiu historicamente como um espaço disciplinador e normalizador é um passo decisivo para se caminhar rumo à desestabilização de suas lógicas e compromissos (...)”. Na mesma direção, Louro (2009) afirma que os discursos hegemônicos – discursos estes que também são proferidos por docentes - reforçam a norma regulatória de sexo-gênero-sexualidade. Por outro lado, discursos e práticas que subvertam essa norma estão cada vez mais fortes.

Para tanto, a autora destaca dois pontos que iluminam este processo de desestabilização. Primeiro, é o fato da necessidade da norma ser renovada constantemente; o que a autora atribui ao esforço que a heterossexualidade realiza para ser considerada como padrão (docentes também auxiliam nesta tarefa). Este ponto leva conseqüentemente ao segundo, pois admitir a constante renovação da heterossexualidade como norma leva ao resultado de que ela pode, deve e é subvertida. Assim, afirma Louro (2009) que:

Todos os dias, em todos os espaços, homens e mulheres a desafiam. Alguns sujeitos embaralham códigos de gêneros ou atravessam suas fronteiras; outros articulam de formas distintas sexo-gênero-sexualidade; outros ainda criticam a norma através da paródia ou da ironia. A heteronormatividade constituiu-se, portanto, num empreendimento cultural que, como qualquer outro, implica disputa política. (LOURO, 2009, p. 91).

Para tanto, cabe-nos agora, evidenciar, com base na análise do conteúdo do discurso (BARDIN, 1977) docente a partir das entrevistas, como o espaço escolar é composto para além de si mesmo. Como salientado, o espaço é constituído por uma pluralidade de discursos a partir de uma multiplicidade de práticas sociais. Desta forma, o discurso é um elemento que constitui o espaço escolar, bem como outras espacialidades como o próprio campo evidencia, sendo estas espacialidades conectadas a partir das práticas discursivas docentes.

2.2. O Espaço Escolar Composto para além de Si Mesmo

Como destacado nas discussões da presente dissertação, o espaço é constituído por discursos. Assim, compreender as práticas discursivas enquanto conectora é abrir possibilidades para a problematização das relações de poder presentes nestas múltiplas espacialidades. Desta forma, esta seção se refere a uma multiplicidade espacial em que o discurso docente relacionado às homossexualidades, está conectado com o espaço escolar composto para além de si mesmo a partir das práticas discursivas docentes.

Assim, serão analisados os dados do conteúdo do discurso docente (BARDIN, 1977), a partir das 17 entrevistas realizadas com 17 docentes que atuam / atuaram no Ensino Médio de Instituições de Ensino Público da cidade de Ponta Grossa, Paraná. Partindo deste ponto, foi possível traçar um perfil docente para melhor inteligibilidade do fenômeno eleito para a presente discussão, como pode ser visto no quadro abaixo (Quadro 1):

QUADRO 1 – Perfil de Docentes do Ensino Médio de Instituições de Ensino Público da Cidade de Ponta Grossa, Paraná.

CATEGORIA	VARIÁVEL	QUANTIDADE (%)
Identidade de Gênero	Feminino	52,9%
	Masculino	47,1%
Local de Nascimento	Ponta Grossa	76,5%
	Outras Cidades ³³	23,5%
Idade ³⁴	24 a 39 anos	35,3%
	40 a 49 anos	23,5%
	50 anos ou mais	11,8%
Estado Civil ³⁵	Casadxs	64,7%
	Solteirxs	11,8%
	Divorciadxs	11,8%
	Separadxs	5,9%
Filhxs	1 filhx	41,2%
	2 filhxs	29,4%
	7 filhxs ou mais	5,9%
	Não possui filhxs	23,5%
Número de Escolas que Lecionam ³⁶	Uma escola	52,9%
	Duas escolas	29,4%
	Três escolas	5,9%
Carga Horária Semanal	40h semanais	70,6%
	20h semanais	11,8%
	Mais de 40h semanais	5,9%
	Concluindo Doutorado	11,8%
Contrato Profissional ³⁷	Efetivo	52,9%
	Efetivo em conjunto com o Quadro Permanente do Magistério (QPM)	11,8%
	Somente Quadro Permanente do Magistério (QPM)	17,6%
	Processo Seletivo Simplificado (PSS)	11,8%

³³ A saber: Ipiranga (PR) e Medianeira (PR).

³⁴ 29,4% não responderam a idade.

³⁵ 5,9% não responderam o estado civil.

³⁶ 11,8% estão afastadxs para conclusão de Doutorado.

³⁷ 5,9% não responderam o contrato profissional.

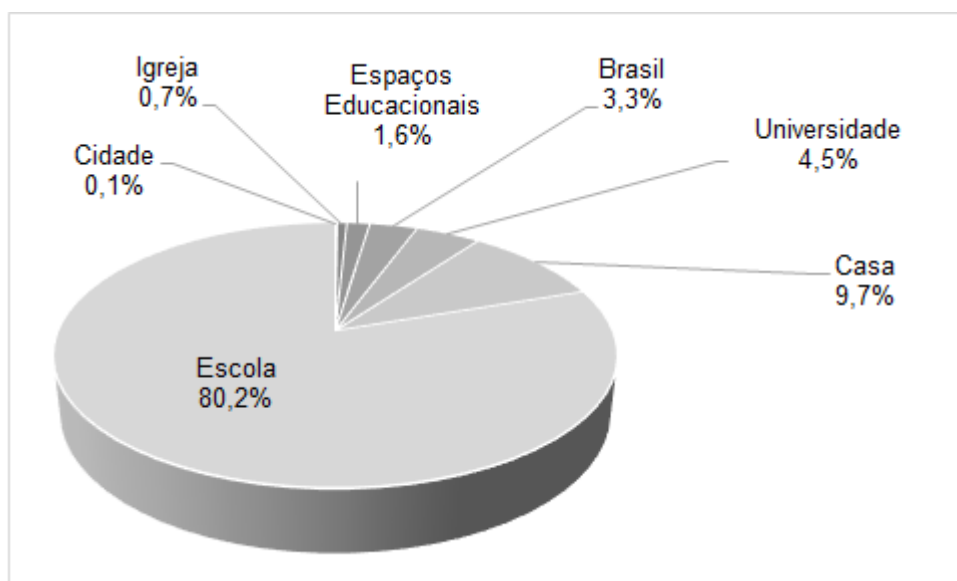
Opção Religiosa ³⁸	Católicos	88,2%
	Ateus	5,9%
Formação Inicial	Geografia	35,3%
	Biologia	23,5%
	Artes Visuais/Artes Cênicas	17,6%
	Química	5,9%
	História	5,9%
	Matemática	5,9%
	Português	5,9%
Tempo de Serviço Prestado	Mais de 20 anos	23,5%
	Mais de 10 anos	41,2%
	Menos de 10 anos	35,3%

Fonte: Entrevistas realizadas com docentes do Ensino Médio de escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa, Paraná, entre os dias 04 de abril de 2013 a 16 de abril de 2014. Organizadora: SANTOS, 2014.

Com o perfil docente traçado, podemos aprofundar a organização das espacialidades discursivas, como evidencia o gráfico (Gráfico 2) e o mapa mental (Mapa Mental 1) a seguir. A configuração se dá de modo capilar, ou seja, as espacialidades discursivas são constituídas por categorias discursivas que, por sua vez, são constituídas por elementos, estabelecendo, assim, uma evocação discursiva. É importante ressaltar que a mesma categoria discursiva pode estar presente em mais de uma espacialidade discursiva, embora seu elemento seja diferente. O fato de determinada categoria discursiva estar presente em mais de uma espacialidade discursiva, anuncia que as práticas discursivas agem como conectores de espacialidades.

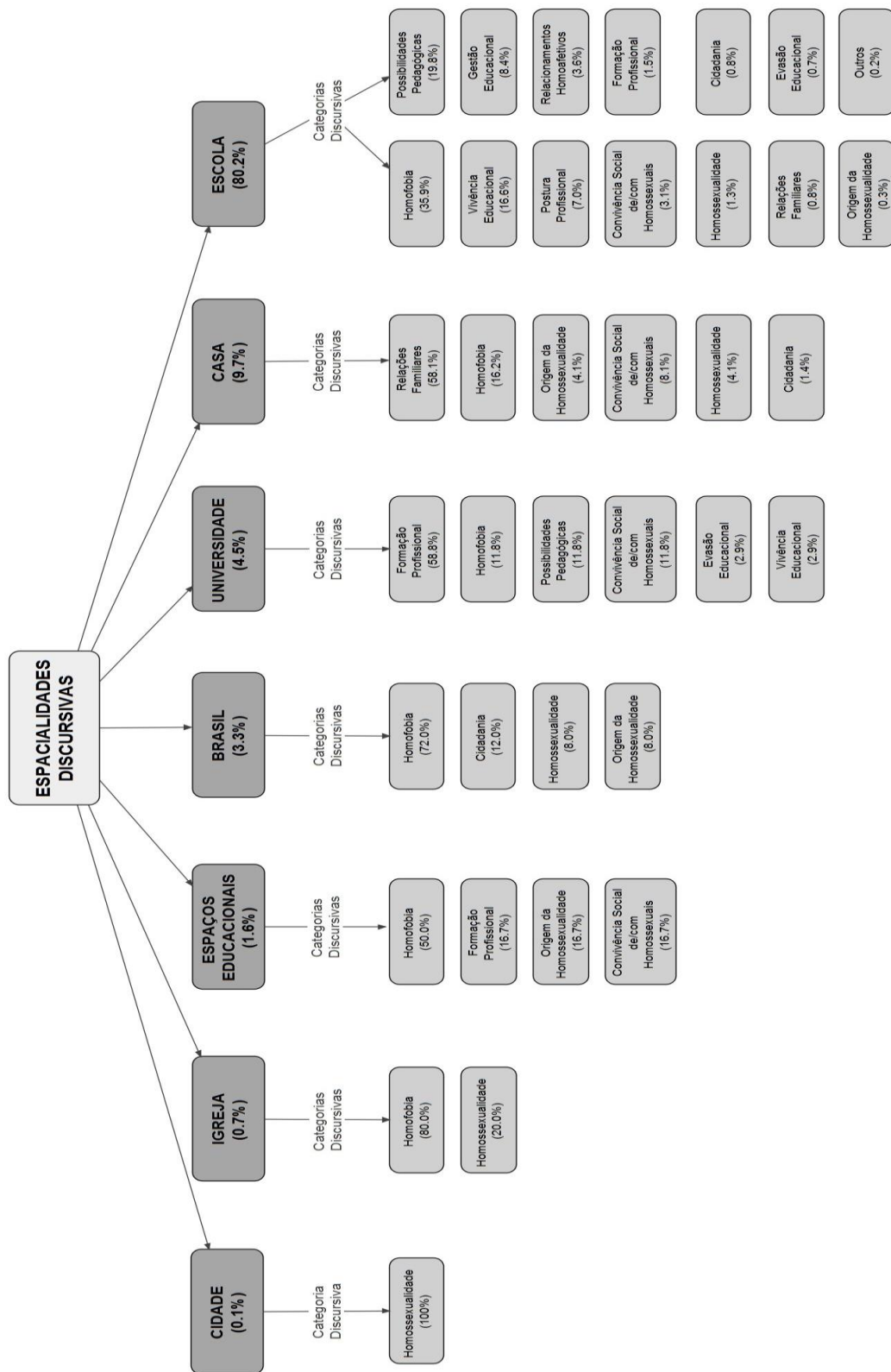
³⁸ 5.9% não responderam a opção religiosa.

GRÁFICO 2 – Espacialidades Discursivas de Docentes do Ensino Médio de Instituições de Ensino Público da Cidade de Ponta Grossa, Paraná.



Fonte: Entrevistas realizadas com docentes do Ensino Médio de escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa, Paraná, entre os dias 04 de abril de 2013 a 16 de abril de 2014. Organizadora: SANTOS, 2014.

MAPA MENTAL 1 - Espacialidades Discursivas em conjunto com as Categorias Discursivas (%) de docentes do Ensino Médio de Instituições de Ensino Público da cidade de Ponta Grossa, Paraná.



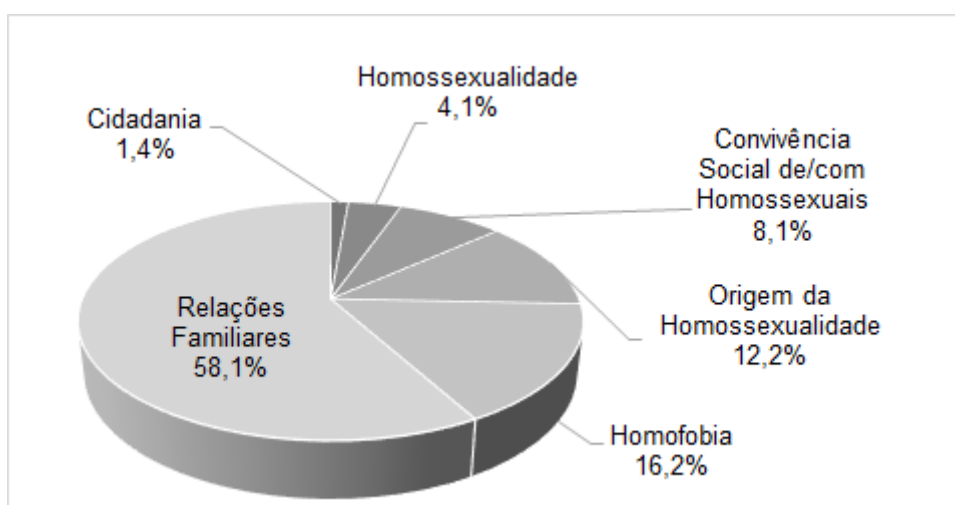
Fonte: Entrevistas realizadas com docentes do Ensino Médio de escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa, Paraná, entre os dias 04 de abril de 2013 a 16 de abril de 2014. Organizadora: SANTOS, 2014.

Sendo assim, as entrevistas realizadas produziram um total de 834 evocações discursivas que foram organizadas segundo espacialidades discursivas e categorias discursivas. Destaca-se, também, que as análises do conteúdo do discurso serão realizadas seguindo uma lógica para a melhor compreensão do fenômeno, e não segundo seus dados qualitativos (%).

2.2.1. A Casa

A primeira espacialidade discursiva a ser analisada refere-se a ‘Casa’ com 9.7% do total das evocações, sendo uma espacialidade de suma importância para compreender como o discurso de docentes em relação às homossexualidades compõe o espaço escolar. Ressaltamos que esta espacialidade possui relação direta com a vivência escolar, pois é fato que certxs docentes são mães e pais e que todxs xs estudantes são filhxs. Sendo assim, a constituição de discursos, valores e princípios são adquiridos desde o nascimento. Por sua vez, estes mesmos discursos são elementos que constituem outras espacialidades, dentre elas, o espaço escolar. O gráfico a seguir (Gráfico 3) evidencia as categorias discursivas presentes na espacialidade discursiva ‘Casa’.

GRÁFICO 3 – Espacialidades Discursivas de Docentes do Ensino Médio de Instituições de Ensino Público da Cidade de Ponta Grossa, Paraná, Espacialidade – Casa.



Fonte: Entrevistas realizadas com docentes do Ensino Médio de escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa, Paraná, entre os dias 04 de abril de 2013 a 16 de abril de 2014. Organizadora: SANTOS, 2014.

A primeira categoria discursiva 'Homofobia' (16.2%) da espacialidade discursiva 'Casa', revela-nos a existência de homofobia nas relações familiares. Segundo o discurso docente, a criação (heteronormativa) resulta na não consideração da homossexualidade como válida. Destaca-se o casamento de fachada como uma forma de velar a homossexualidade, como pode ser visto no discurso docente abaixo:

(...) e engraçado também que pra camufla, fazê um social, às vezes, a pessoa é homossexual, mas casa com uma mulher pra manter um ambiente familiar, pra mostra pra sociedade, mas é homossexual (...). (Entrevista realizada com x docente Belona, no dia 22 de abril de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

Uma possível justificativa para estas uniões são os próprios atos homofóbicos que possam vir a ocorrer, especialmente na própria casa. Desta maneira, àquelxs que se submetem a casamentos convencionais heterossexuais, muitas vezes reprimem seus desejos e criam sofismas para consigo mesmxx.

Esta ideia de união heterossexual pode ser pensada em conjunto com outros elementos da categoria discursiva 'Homossexualidade' (4.1%) quando destaca a ocultação da homossexualidade devido a não aceitação familiar. A não aceitação da própria identidade homossexual em conjunto com a não aceitação da homossexualidade por parte da família pode acarretar em casamentos convencionais seguindo a ordem heterossexual. Por outro lado, segundo as entrevistas, quando a homossexualidade é assumida para os membros da família, o abandono por parte da mesma, torna-se uma de suas ações. Sobre esta afirmação evidenciada nas entrevistas docentes, Guerra e Rocha (2013) argumentam que:

(...) os pais que refutam em não aceitar a orientação sexual de seus filhos, cometem o abandono afetivo tanto no momento em que expulsam os adolescentes de casa, deixando-os totalmente desamparados, a mercê da própria sorte, sujeitos à marginalidade e à prostituição, como também quando o adolescente ainda coabita com seus entes familiares, uma vez que, em virtude do preconceito, sofrem diariamente com a discriminação da própria família, e as várias formas de violência e negligência. (GUERRA e ROCHA, 2013, p. 15).

Revela-se nestas situações que, embora haja a aceitação da pessoa homossexual, permitida por meio de um sentimento de 'obrigação' por parte da família, como evidenciado nos elementos do discurso docente, certamente, esta pessoa homossexual estará sujeita a atos homofóbicos no interior da própria

instituição familiar. Ou seja, a imagem da casa, considerada como local de conforto e segurança torna-se sinônimo de sofrimento e dor.

Ainda, de acordo com as entrevistas, certxs profissionais docentes sentem-se tristes não pela possível orientação sexual dissidente do filhx, mas sim, pelo sofrimento causado pelas discriminações e preconceitos perante a sociedade. A preocupação não está no fato da orientação sexual em si, mas, o medo paira no que terceirxs poderão falar, pensar ou o modo como poderão agir. A relação estabelece-se com o que está além do seio familiar, ou seja, na vivência que extrapola a espacialidade da casa.

Os relatos de que a homofobia surge em situações específicas também é evidenciado por meio da análise do conteúdo do discurso docente, destacando também que ela pode diminuir, mas não acabar. Apoiamos esta assertiva, pois, embora tenhamos muitos avanços relacionados à promoção do respeito - ao qual não podemos desconsiderar - propor que a homofobia irá cessar por completo, parece-nos algo utópico. De acordo com Louro (2008), na década de 80, com o aparecimento de casos de AIDS relacionados às pessoas homossexuais, 'redes de solidariedade' foram criadas visando o sexo seguro, independente da orientação sexual:

As redes escapam, portanto, dos contornos da comunidade homossexual tal como era definida até então. O combate à doença também acarreta um deslocamento nos discursos a respeito da sexualidade – agora os discursos se dirigem menos às identidades e se concentram mais nas práticas sexuais (ao enfatizar, por exemplo, a prática do sexo seguro). (LOURO, 2008, p. 35).

Segundo a autora, a AIDS, considerada então como o 'câncer gay', ao mesmo tempo em que possibilitou uma maior visibilidade da homossexualidade, intensificava a homofobia voltada a estes grupos.

Em se tratando de homofobia, certxs docentes acreditam que se trabalhar com o combate à homofobia desde a infância, as chances de a criança tornar-se homofóbica quando adulta, diminuem. Evidencia-se a necessidade de uma formação desde as primeiras fases da vida, onde a instituição escolar possa contribuir para o confronto contra a homofobia. Conforme Guerra e Rocha (2013), a diminuição da homofobia está relacionada ao rompimento da mesma nas próprias relações estabelecidas entre familiares.

As reflexões em torno das categorias discursivas 'Homofobia' e 'Homossexualidade' que envolvem questões homofóbicas nos fazem pensar em algumas considerações. Assim como Wittig (1992) salientou, que viver em sociedade é adquirir uma vivência heterossexual, desde que nascemos apreendemos que a heterossexualidade é a forma 'natural' para se viver. Desta maneira, àquelas pessoas que não estão condizentes com as normas heterossexuais podem estar sujeitas a atos homofóbicos. Neste sentido, como evidenciado nos discursos docentes, a homossexualidade é velada para que a pessoa homossexual seja aceita nas espacialidades, dentre elas, a escola e a própria casa. Para Sangaletti e Rigo (2013), a identidade homossexual não é assumida, pois estas pessoas possuem receio frente a repressão nestes ambientes heteronormativos.

Em relação ao combate contra a homofobia desde a infância, o espaço escolar torna-se uma importante espacialidade para contribuição nestes embates, o que não retira as responsabilidades que mães/pais ou responsáveis possuem na educação de seus filhxs, para a promoção do respeito às diversidades. Porém, o cenário familiar é outro, como evidenciado nas entrevistas. Em vez de promover o respeito a todas as pessoas, é na infância que os primeiros passos para a construção da homofobia são dados.

Em suas considerações sobre a infância heterossexualizada, Felipe e Bello (2009), utilizam a metáfora das órbitas para exemplificar que, ora estamos próximos da matriz heterossexual, ora estamos longe. Para os autores, desde o nascimento, concepções sobre gênero nos são impostos. Assim, estamos próximos da matriz heterossexual. Se imaginarmos que é na infância que, além da determinação para viver de acordo com a heterossexualidade, a ideia de que é anormal tudo aquilo que é contrário à heterossexualidade, temos um quadro de construção da homofobia. Segundo os autores:

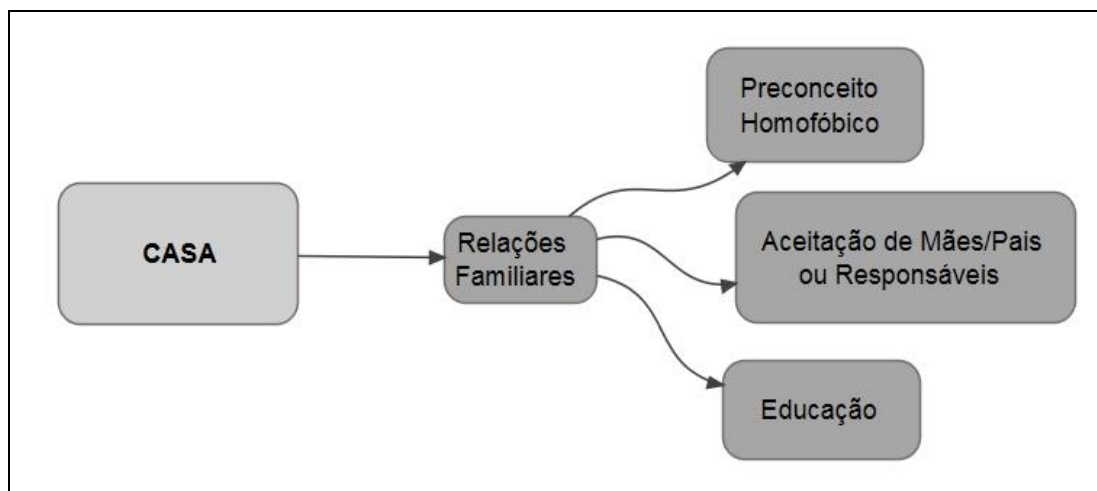
As manifestações homofóbicas vão sendo elaboradas a partir de um conjunto de conhecimentos que circula na relação adulto/criança, criança/criança, criança/escola, fazendo com que os sujeitos infantis introjetem esses saberes em suas vidas e valham-se deles para posicionarem-se em relação à matriz. (FELIPE e BELLO, 2009, p. 145).

Estas indagações corroboram com os elementos das presentes categorias discursivas 'Homofobia' (16.2%) e 'Homossexualidade' (4.1%) para a necessidade

do respeito para com as pessoas homossexuais, com atitudes e ações que trabalhem estas questões nas primeiras fases de desenvolvimento humano. Como afirmado em uma entrevista docente “o *preconceito se aprende*” (Entrevista realizada com x docente Anteros, no dia 28 de março de 2014, em Ponta Grossa, Paraná). Mães/pais ou responsáveis são as primeiras pessoas a ensinar o que é considerado certo e errado, a diferença do sim e não, o que pode ou não pode. São elas que ensinam as primeiras visões sobre o mundo. Assim, estas pessoas possuem opções para auxiliar no crescimento dxs filhxs, com respeito (ou não), através das relações familiares estabelecidas.

A categoria discursiva ‘Relações Familiares’, da espacialidade discursiva ‘Casa’, contendo 58.1% do total de evocações, pode ser analisada segundo três eixos, como visto no mapa mental a seguir (Mapa Mental 2):

MAPA MENTAL 2– Evocações de Docentes do Ensino Médio de Instituições de Ensino Público da Cidade de Ponta Grossa, Paraná. Categoria Discursiva – ‘Relações Familiares’; Espacialidade Discursiva – ‘Casa’.



Fonte: Entrevistas realizadas com docentes do Ensino Médio de escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa, Paraná, entre os dias 04 de abril de 2013 a 16 de abril de 2014. Organizadora: SANTOS, 2014.

O primeiro eixo diz respeito ao 'preconceito homofóbico voltado para questões familiares'. É extremamente evidente que certxs docentes criam xs filhxs na heteronormatividade - brinquedos para o desenvolvimento infantil são alguns dos exemplos. Segundo a análise das entrevistas, os valores sociais considerados já são estabelecidos desde o nascimento onde se constrói um desejo de que elxs constituam matrimônio e uma família nuclear dita como 'normal' pela sociedade.

Segundo Zambrano (2006), esse modelo natural de família leva a considerar que umx filhx pode ter somente exemplos maternos e paternos, pois neste pensamento, somente elxs poderão gerar um novo ser.

Estas fantasias maternas e paternas fazem com que xs filhxs se sintam diferentes e anormais em relação a outras pessoas, pois percebem que não estão seguindo os padrões descritos como corretos de acordo com a projeção que é imposta em torno delx.

Esta ideia de matriz heterossexual familiar dificulta a compreensão da homossexualidade, pois a criança pode internalizar que a união de duas pessoas do mesmo sexo seja uma transgressão que agride a família tradicional. Assim, como evidente no discurso docente proferido, a família torna-se, também, responsável por uma educação homofóbica.

(...) É diferente né, a reação. É, deve ser muito doloroso, né. Por que você cria pensando que ele vai casa e ter filhos... mas, de repente.. dum do sexo oposto.. de repente 'mãe vou ser.. vou casar com minha amiga' [risos]. Claro que a gente fica com medo né, você tá criando aquele filho ali. (...) E... Mas eu acho que deve ser por conta do que os outros vão dizer. Aquela reação que os pais tem é..é agora? Como é que eu vo... né, expor o meu filho perante a sociedade?' (...). (Entrevista realizada com x docente Néftis, no dia 10 de abril de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

O primeiro eixo da categoria discursiva 'Relações Familiares' evidencia também a interdição religiosa para discutir sobre sexualidades com a família. Segundo Foucault (1988/1999), no século XVII, a sexualidade era tratada como um tema sem pudor, ao contrário do século XIX, ao qual a sexualidade passou a ser vista como exclusiva da esfera familiar, mais especificamente, à vida conjugal:

A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. (FOUCAULT, 1988/1999, p. 9-10.)

Desta maneira, o sexo é tratado como pecado e proibido de ser mencionado. O casal, então, heterossexual, é apresentado como exemplo a ser seguido. Ainda, para o autor, tratando o sexo enquanto reprimido, discursos de verdade sobre o mesmo começaram a se enaltecer, isto é, reprimindo-o e, ao mesmo tempo, ditando

o que pode ou não ser aceito. Estes discursos de verdade também perpassam pela vivência escolar, onde tratar o tema era proibido e o silêncio, absoluto.

O segundo eixo da categoria discursiva 'Relações Familiares' relaciona-se à 'aceitação dx filhx homossexual'. Destaca-se que dxs 17 docentes entrevistadx, 76.5% possuem filhxs³⁹. Este dado contribui para a compreensão do fenômeno eleito, pois esta suposta identidade homossexual dx própri filhx reflete, em certa medida, no tratamento de discentes homossexuais. Desta maneira, durante as entrevistas, foi realizada uma pergunta referente à possível orientação sexual dissidente dxs filhxs dxs docentes. Relatam que sentiria um impacto, mas que a aceitação, mediante a um processo, aconteceria. Este processo de aceitação dá-se a partir do momento em que mães/pais deixam de lado suas concepções e criam espaços para o diálogo com xs filhxs. Contudo, constatamos que as mães possuem maior aceitação sobre o fato em comparação aos pais. Este último, por sua vez, em muitos casos, determina (ou não) a permanência da pessoa homossexual em casa, mesmo quando a aceitação da mãe já é definitiva.

(...) o meu marido talvez não aceitasse, entendeu? Ah, ele já ia toca de casa, já ia... sabe? Ele falou isso pra mim, porque ele tem outros dois filhos e ele disse 'Deusulivre, se eu descobri prefiro que ele vá preso' [risos] entendeu? (...) Então a aceitação, eu acho que por parte da mãe ainda a gente releva por ser mãe, por aceita o filho da maneira que ele é. Mas o homem talvez... sei lá... eu não sei... eu vejo meu marido, não aceita. (...). (Entrevista realizada com x docente Néftis, no dia 10 de abril de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

O último eixo da categoria discursiva 'Relações Familiares' diz respeito à 'formação e educação ensinada'. O maior desafio de mães/pais ou responsáveis está em ensinar x filhx, independente da orientação sexual, a conviver com a homofobia, uma vez que ela é realidade na vivência cotidiana, nos mais variados espaços:

(...) E assim, acho que o maior desafio dos pais que... que... querem que os filhos pensem de forma diferente, não vejam problema no, no, como que o outro vive o gênero, o desejo e tal, passa por você preparar eles não pra lidar com os homossexuais, mas preparar eles pra lidar com os preconceituosos (...) né, e vê assim, olhe, tipo, tá eles pensam assim, mas você não necessariamente precisa, você não precisa pensar igual aos outros, né, tem que meio que faz eles olhar coisas meio que de fora né, e isso possibilita eles... eu acho que eles saber... é.... construir a orientação

³⁹ Deste total, 41.2% possuem umx filhx; 29.4% possuem dois filhxs e, 5.9% possuem mais de sete filhxs.

sexual de forma mais livre (...). (Entrevista realizada com x docente Caronte, no dia 16 de abril de 2014, em Ponta Grossa, Paraná).

Em relação às entrevistas docentes, mães/pais ou responsáveis podem demonstrar o lado positivo da homossexualidade com uma educação voltada as ideias da existência da diversidade sexual. Entretanto, para esta formação ser efetiva, a compreensão das homossexualidades como uma das formas válidas de vivência sexual - livres de preconceitos e discriminações, principalmente, quando relacionados aos filhxs - necessita estar presente.

A espacialidade discursiva 'Casa', além das já evidenciadas, possui como categoria discursiva a 'Convivência Social de/com Homossexuais' com 8.1% do total de evocações. Segundo as entrevistas, a convivência dos docentes com pessoas homossexuais faz-se tranquila, e que, em alguns casos, a presença de homossexuais na família é aceita quando o desejo não é transparecido. Ainda, a casa pode ser considerada como refúgio para que amigxs com sexualidades dissidentes possam viver sua sexualidade livre de discriminações, como pode ser visto nos discursos docentes a seguir:

(...) Eu acho que na minha casa os amigos homossexuais que eu, que eu, que eu tenho e que eu tive, né, que não tenho, tanto contato agora, eles sempre viram uma, uma, a minha casa por exemplo, como um... não como um refúgio, ah, como tipo uma espécie de refúgio, né. Lá eu posso levar meu namorado, lá eu posso falar sobre determinadas coisas, eu posso falar sobre o tamanho do pênis de um homem que eu fiquei, sem, sem problema nenhum, embora eu não fosse muito interessado em saber, né, [risos]. Mas nunca houve essa restrição, assim, né. Na minha casa, pelo menos, não. Na família eu não, não, sei... de... não tenho casos, assim, né, não que eu saiba. E como que isso seria... é... no caso de algum familiar, né, mas amigos, da minha tia e enfim, também conviveram sempre, a casa da família. É claro que com menos abertura do que na minha casa do que na minha própria casa né, com certeza. (...). Convivência normal... (...). (Entrevista realizada com x docente Caronte, no dia 16 de abril de 2014, em Ponta Grossa, Paraná).

Neste sentido, evidencia-se a partir das entrevistas docentes que a convivência de/com homossexuais se configura por meio de dois aspectos. Por um lado, em relação à própria casa das pessoas homossexuais (com restrições e constrangimentos) e, por outro, estas relações podem ser estabelecidas em casas de amigxs. Portanto, há diferentes relações de poder presentes nesta espacialidade.

Neste contexto, a convivência social de/com homossexuais na própria casa da pessoa homossexual torna-se um local de opressão, pois as relações de poder

que estruturam esta espacialidade resultam em constrangimento e coerções. Em outro sentido, as casas de amigxs podem ser pensadas como locais de alívio, para a expressão de liberdade sexual livre de discriminações, pois:

Vemos que esse grupo, além da busca de um campo simbólico que o faça ser reconhecido por seus semelhantes, em muitos casos procura nos territórios de convivência uma proteção, pelo medo do preconceito, da rejeição, fazendo com que o território definido por essa identidade seja não só um local de convivência, mas também um espaço de fuga, um refúgio, onde o indivíduo poderá exercer sua identidade de forma plena, sem ser repreendido. (BARRETO e ALVES, 2010, p. 09).

A categoria discursiva 'Origem da Homossexualidade' está presente na espacialidade discursiva 'Casa' com 12.2% do total de evocações. Como evidenciam as entrevistas, xs docentes pensam, em diferentes espacialidades, sobre distintas causas que as homossexualidades podem vir a possuir. Estas reflexões podem ser (e são)⁴⁰ levadas até as escolas. A questão que nos chama a atenção é o fato de que docentes acreditam numa possível causa das homossexualidades.

Embora certxs docentes não possuam uma opinião formada ou desconheçam as discussões em torno do assunto, outra parcela relata que a homossexualidade deriva da genética (ou seja, tem fonte na biologia) ou ainda psicológica (o que, muitas vezes, recai no tratamento psicológico de muitas pessoas homossexuais). Também, há docentes que entendem que as pessoas homossexuais são influenciadas (ou não), pela criação exclusivamente por mulheres (no caso, homossexuais masculinos), resultado de famílias 'desequilibradas' e, por influência da mídia.

(...) então, no caso, deveriam primeiramente conversar com os pais. Pra ver a situação da família. É... no caso, é... de repente, essa, esse aluno precisaria de um tratamento psicológico, porque às vezes como falei, é só má influência, é só indecisão, é... né, porque vê fala muito na mídia, vê tanta coisa. Igual a questão da pedofilia. Hoje aumentou muito porque falam demais. Falam muito sobre isso. Aumentou demais. É... então, esse é um grave problema. Que a questão do homossexualismo também. Eu acho que a mídia deu assim, tem bastante ênfase na mídia e... no caso, eu... achei né que aumentou muito. Aumentou bastante. (...). (Entrevista realizada com x docente Vulcano, no dia 04 de junho de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

Acerca da interferência da mídia auxiliando em uma das possíveis causas, Mourão, Pescador e Gimenez (2011), propõem que a mídia contribui para a imagem

⁴⁰ Fato evidenciado ao longo do Capítulo III da presente dissertação.

negativa ou positiva das pessoas homossexuais. Positiva no sentido da veiculação de cenas de igualdade e respeito e, negativas, quando possibilitam a reprodução da homofobia. Embora os autores não argumentem sobre a influência que a mídia possui sobre as homossexualidades em relação à questão do desejo, como afirmado pelos docentes entrevistados, consideramos as concepções de Fry e MacRae (1985), ao qual não podemos levar em consideração o aumento da homossexualidade na atualidade (como causa de influência), com a invisibilidade destas pessoas em anos anteriores.

Neste sentido, Darde (2008), alerta que embora a mídia possibilitasse uma maior visibilidade de pessoas homossexuais, bem como, auxiliando nas questões referentes às discriminações, há muito que ser feito para o combate da homofobia.

Longaray e Ribeiro (2009) apresentam em sua discussão, os discursos que admitem as causas das homossexualidades que não tratam de interferência da mídia, mas de discursos científicos. A partir de um determinismo biológico, os estudos derivam desde pesquisas realizadas com cérebros femininos em relação a cérebros de pessoas homossexuais, estudos genéticos com gêmeos e, finalmente, estudos a partir da deficiente absorção de hormônios (testosterona) para a causa da homossexualidade masculina. E, pelo ‘não funcionamento de uma proteína no útero’ para proteção contra a absorção excessiva de hormônios masculinos no período de gestação, para a causa da homossexualidade feminina.

O sentido de ‘descobrir’ as origens das homossexualidades, para Junqueira (2007, p. 6), “(...) leva a pensar que estamos, mais uma vez, em busca de sua cura e não de sua compreensão”. Para Longaray e Ribeiro (2009), foi a partir dos avanços dos estudos psiquiátricos que as homossexualidades passaram a ser concebidas como doença, conseqüentemente, passíveis de cura.

Reforça Junqueira (2007) que a dificuldade que o discurso médico possui em abdicar de uma compreensão de que a homossexualidade é patológica, denunciam o poder destes discursos científicos. Para o autor, isto seria uma laicidade para a renovação da homofobia a partir destes e de outros saberes. Ainda, de acordo com o autor, as reflexões em torno das sexualidades são constantemente imbricadas por ‘padrões morais e religiosos’, fato que, resulta na busca incessante para as origens das homossexualidades.

Ao fazer uma reflexão sobre a possível cura das homossexualidades, Nascimento (2009) afirma que, embora as atitudes sejam de ‘acolhimento’ das

peessoas homossexuais por parte das igrejas evangélicas, o pensamento do pecado está cristalizado. Desta maneira, a autora destaca que para atingir a cura, as pessoas deverão seguir os padrões e as práticas sexuais aceitas pelo cristianismo em uniões heterossexuais.

Independente de qual teoria acerca da causa da homossexualidade, a questão é que estas mesmas teorias sustentam a ideia de que as pessoas homossexuais possuem:

(...) qualquer coisa a menos (ou a mais) que os outros (um gene, um pedaço do cérebro, hormônios, um instinto congênito ou adquirido, etc), são indivíduos que sofreram algum 'desvio' ou 'suspensão' no chamado 'desenvolvimento sexual normal' ou 'inversão quanto ao objeto sexual'. (SOUSA FILHO, 2009, p. 91).

Esta busca pelas possíveis causas das homossexualidades não são levadas afincado sobre as supostas causas da heterossexualidade. Este sentido voltado somente às homossexualidades anuncia a existência da homofobia. Neste contexto, Sousa Filho (2009) argumenta que as pesquisas em torno das homossexualidades denunciam a homofobia dxs pesquisadorxs, em vez das suas concepções sobre a mesma. Ainda, o autor classifica estas teorias como fraude, pois alimentam a imagem da homossexualidade como anormal, dando margem ao exercício da discriminação.

Se pensarmos que xs próprios profissionais de educação possuem as concepções em torno das 'causas' das homossexualidades enraizadas em seus discursos, não as considerando como uma forma válida de expressão das sexualidades, estas teorias serão, por ventura, em algum momento, pronunciadas através do espaço escolar. Ou seja, como afirma Oliveira e Morgado (2006), independente de qual abordagem sobre as causas, o enfoque que é levado para o espaço escolar é a partir da ideia de que ela existe.

Esta atitude em considerar as homossexualidades como apresentando uma possível gênese, passível de cura, seja através de tratamentos hormonais, acompanhamentos psicológicos, etc., contribui para que prevaleça a heterossexualidade como normal e a única sexualidade legítima através do espaço escolar.

Outra categoria discursiva que nos chama a atenção pelo seu único elemento: 'adoção por homossexuais afetam a criança', corresponde à categoria discursiva 'Cidadania' a qual contém 1.4% do total das evocações.

Segundo Isin (2008), as pessoas cidadãs estão envoltas por uma teia de direitos e responsabilidades em âmbitos éticos, políticos, culturais e sociais. O autor destaca ainda que a importância da cidadania não é apenas defini-la como um 'status legal', mas que ela está intimamente ligada no processo de tornar-se uma pessoa cidadã em âmbito social, político, simbólico, etc.

Entretanto, em sua discussão sobre o projeto da governamentalidade, Castro-Gómez (2005) aponta que a 'invenção do outro' está diretamente relacionado com a 'invenção da cidadania'. Segundo o autor, a criação de uma 'identidade de cidadão', exige, em contrapartida, a produção de um 'imaginário da 'barbárie''⁴¹. Neste sentido, para adquirir um status de pessoa cidadã, é necessário submeter-se às normas as quais se ajustam ao tipo de sujeito (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Num ponto de vista jurídico, a identidade, para La Bossé (2004), adquire caráter de 'integridade e responsabilidade' a ser seguida. Neste caso, se pensarmos que as pessoas homossexuais, consideradas nesta dissertação como o *outro*, não seguem estas normas, logo, não são dignas de direitos enquanto pessoas cidadãs.

Este é o caso, por exemplo, de adoção por casais homoafetivos. Quando indagados sobre a questão da adoção por pessoas do mesmo sexo, segundo um dos discursos docentes, a adoção de crianças por casais do mesmo sexo afetaria o desenvolvimento da mesma, como pode ser evidenciado na fala abaixo:

(...) gostar é uma coisa, agora, querer o que eles querem, de ter direitos iguais de casar, de ter filhos, isso é inconcebível eu acho pra mim. Eu acho que, que se eles querem ser, sejam. Muito bem. Mas querê se iguala a ter um filho? Constitui uma família? não tem por quê. Eles podem morar os dois, constitui a família com eles, mas eu acho que uma criança (...), ela sempre será né, entre aspas, tem que ter um homem e uma mulher, sem isso, né, não tem um filho. E o filho, vai saber pro resto da vida que nasceu de um homem e uma mulher e como que de repente ele vai ter dois pais? Ou duas mães? sabe. Então, é algo que vai afetar a criança. (...). Mas quando colocam a criança que adotada, eu acho que isso daí eles estão pensando só neles. Não tão pensando na criança. (...). Então assim, eu acho que tão obrigando a colocar pra dar felicidade pros dois, eles colocam em risco a felicidade da criança. (...) isso que é o problema, ninguém pensa nisso. Só pensa no caso dos dois. 'ah, mas eles tem direito, eles tem que ser feliz', 'por que eles vão'... e a criança? Cadê a voz da criança? (...).

⁴¹ Barbárie entendida, na discussão de Castro-Gómez (2005), como marcas identitárias do colonizado.

(Entrevista realizada com x docente Anúbis, no dia 25 de junho de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

Esta fala docente pode ser problematizada em partes. Segundo a entrevistada docente, as pessoas homossexuais não podem se igualar às pessoas heterossexuais no que concerne a ideia de filhxs para a constituição de uma família, pois uma criança foi gerada a partir da fusão dos gametas, masculino e feminino. Ou seja, ela é originada a partir da relação heterossexual de um homem e uma mulher. Este pensamento de que uma criança só pode ser originada a partir do ato sexual, desconsidera os avanços obtidos pela ciência, como por exemplo, fertilização *in vitro*, barrigas de aluguel, etc., para casos de infertilidade.

Este pensamento também agride as reflexões em torno da adoção, pois, como o discurso docente aponta a adoção por casais homossexuais como algo que afeta a criança, é o mesmo que prever que ser um bom pai e uma boa mãe está relacionado diretamente à orientação sexual. Ainda, podemos extrair deste discurso que para dar felicidade ao casal homoafetivo coloca-se em risco a felicidade da criança.

Conforme as reflexões de Dias (s./d.) sobre a ausência de exemplos heterossexuais no desenvolvimento da criança:

Não foram constatados quaisquer efeitos danosos ao normal desenvolvimento ou à estabilidade emocional decorrentes do convívio de crianças com pais do mesmo sexo. Também não há registro de dano sequer potencial ou risco ao sadio estabelecimento dos vínculos afetivos. Igualmente nada comprova que a falta do modelo heterossexual acarreta perda de referenciais a tornar confusa a identidade de gênero. Diante de tais resultados, não há como prevalecer o mito de que a homossexualidade dos genitores gere patologias nos filhos. (DIAS, s./d., s/p.).

Em contrapartida, de acordo com Cruz (2014, p. 20), “o indivíduo que cresce sem uma família, apresenta sérios prejuízos no seu desenvolvimento cognitivo, físico, além de apresentar uma série de danos psicológicos devido à falta de afeto e a ausência dos pais”. Ou seja, negar uma família substituta à criança devido à orientação sexual dxs adotantes, é privá-la de um futuro melhor. Para a autora, a adoção tem como fundamento os laços afetivos adquiridos entre ambos os lados, e não meramente a laços biológicos.

Mesmo que o discurso docente não especifique qual 'dano' é causado à criança pelo resultado da adoção homoparental, Cruz (2014) compreende que,

ideias que não são favoráveis à adoção por pessoas do mesmo sexo, são repletas de preconceitos e discriminações.

Por outro lado, Vianna (s./d.) discute que, mesmo que as pessoas homossexuais estejam preparadas para a educação dos filhxs adotivxs, é fato que a criança sofrerá preconceitos e discriminações por parte de pessoas que compreendem a configuração familiar heterossexual como correta.

Embora, nesta discussão, não adentremos nos requisitos para adoção, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁴², vale ressaltar o Art. 43, do referido documento, afirmando que “a adoção será deferida quando apresentar reais vantagens para o adotando e fundar-se em motivos legítimos”. Desta maneira, não levando em conta aspectos relacionados à orientação sexual, mas sim, visando o bem-estar da criança ou dx adolescente.

Em sua discussão, Cruz (2014) denuncia que, embora as pessoas homossexuais tenham obtido avanços significativos no que tange o campo jurídico, a invisibilidade da família homoparental está presente na configuração da sociedade atual. Lembra a autora, que tal invisibilidade também é evidente através do espaço escolar, quando a família nuclear é abordada como modelo único e exclusivo, ou ainda, quando a escola não sabe lidar com questões acerca das homossexualidades⁴³.

Neste contexto, o discurso docente evidenciado na categoria discursiva ‘Cidadania’ está repleto de preconceitos e discriminações, privando as pessoas homossexuais de seus direitos, o que colabora para que a família nuclear seja o modelo a ser seguido, influenciando sua prática docente em sala de aula.

Como salientado anteriormente, algumas das categorias discursivas presentes na espacialidade discursiva ‘Casa’ (9.7%) também estão presentes em outras espacialidades discursivas, embora, em distintas configurações. Isto comprova que os discursos, como elementos espaciais, constituem as mais variadas

⁴² Para saber mais sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), acesse <<http://www.febem.sp.gov.br/files/pdf/eca.pdf>>.

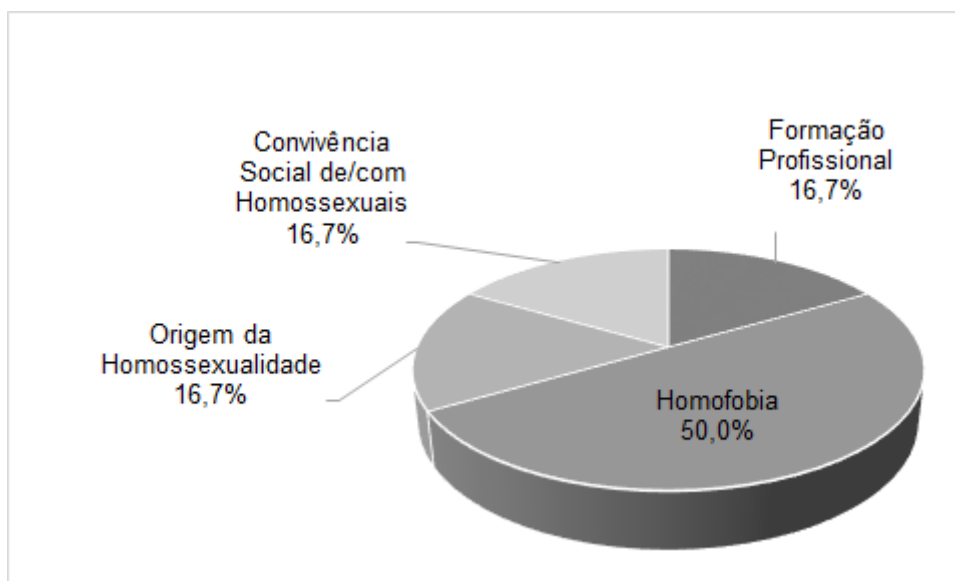
⁴³ O Estatuto da Família (PL 6583/13) proposto pelo Deputado Anderson Ferreira (PR-PE) pode agravar não só a abordagem da valorização da família nuclear como exclusiva como disciplina no currículo escolar (disciplina ‘Educação para a Família’), bem como as situações futuras de adoção de crianças por casais homoafetivos ou as que estão em andamento, pois, segundo o Art. 2º “Para os fins desta Lei, define-se entidade familiar como o núcleo social formado a partir da união entre um **homem e uma mulher**, por meio de casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes”. Estatuto da Família (PL 6583/13) Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1159761&filename=PL+6583/2013> Acesso em: 23 jan. 2015.

espacialidades. Uma destas espacialidades refere-se aos Espaços Educacionais, problematizados a seguir.

2.2.2. Os Espaços Educacionais

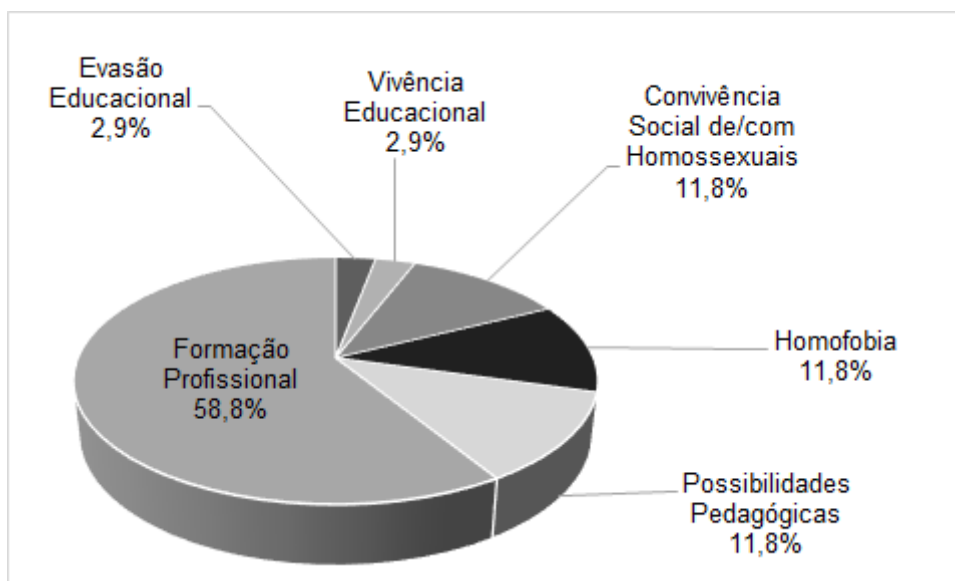
Como já evidenciado na espacialidade discursiva 'Casa' (9.7%), a escola possui grande dificuldade em trabalhar questões relacionadas às sexualidades, mais especificamente às homossexualidades. Não obstante, estas dificuldades perpassam pelos mais diversos espaços, dentre eles, os espaços educacionais, em especial, durante a formação docente. Neste contexto, as espacialidades discursivas 'Espaços Educacionais' (1.6% - Gráfico 4) e 'Universidade' (4.5% - Gráfico 5) podem ser problematizadas em conjunto para uma melhor compreensão do fenômeno.

GRÁFICO 4 – Categorias Discursivas de Docentes do Ensino Médio de Instituições de Ensino Público da Cidade de Ponta Grossa, Paraná; Espacialidade – 'Espaços Educacionais'.



Fonte: Entrevistas realizadas com docentes do Ensino Médio de escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa, Paraná, entre os dias 04 de abril de 2013 a 16 de abril de 2014. Organizadora: SANTOS, 2014.

GRÁFICO 5 – Categorias Discursivas de Docentes do Ensino Médio de Instituições de Ensino Público da Cidade de Ponta Grossa, Paraná, Espacialidade – ‘Universidade’.



Fonte: Entrevistas realizadas com docentes do Ensino Médio de escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa, Paraná, entre os dias 04 de abril de 2013 a 16 de abril de 2014. Organizadora: SANTOS, 2014.

A espacialidade discursiva ‘Espaços Educacionais’ (1.6%) diz respeito às diversas espacialidades para a produção do conhecimento que não expressem a escola pública e a universidade (cursinhos pré-vestibulares, cursos de formação sem locais específicos evidenciados na entrevista, escolas particulares, colégios técnicos, etc.). Esta espacialidade discursiva contém quatro categorias discursivas, a saber: ‘Homofobia’ (50.0%), ‘Formação Profissional’, ‘Convivência Social de/com Homossexuais’ e, ‘Origem da Homossexualidade’, cada uma contendo 16.7% do total de evocações.

Em relação à categoria discursiva ‘Origem da Homossexualidade’, o discurso biológico é o principal fator para a origem das homossexualidades. Assim como discutido na espacialidade discursiva ‘Casa’, tratar as homossexualidades como passível de cura por tratamentos hormonais, por exemplo, ressalta um determinismo biológico como palavra final sobre o assunto. Constatamos assim, um discurso homofóbico docente que ecoa para outras espacialidades, dentre elas, os espaços educacionais.

Estes sentimentos homofóbicos presentes nos mais variados espaços educacionais podem ser evidenciados na categoria discursiva ‘Homofobia’ das espacialidades discursivas ‘Espaços Educacionais’ e ‘Universidade’. A categoria

discursiva ‘Homofobia’ da espacialidade discursiva ‘Espaços Educacionais’ evidencia, mais uma vez, que a homofobia encontra-se velada na escola, percebida por algumas pessoas em formas de piadas e comentários, muitos destes, realizados por docentes.

(...) se eu chegar na sala e contar uma piada, é, homofóbica, eu estou dando um mal exemplo pros alunos e muitos professores, principalmente em cursinho né, fazem muito esse tipo de, esse tipo de... de piada, né. E eu acho horrível, em qualquer, em qualquer contexto, né, mas a gente sabe que acontece, então, eu evito qualquer tipo de situação, né, e, às vezes, até a gente né, por besteira mesmo, né, acaba falando sem pensar alguma coisa. (...). (Entrevista realizada com x docente Discórdia, no dia 06 de junho de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

De acordo com Mendes (2012, p 30-31) não se torna ético a realização de piadas homofóbicas, mesmo intrínseco a um ‘conceito humorístico’, pois “(...) não há como admitir que a homofobia ocorra de forma alguma, nem mesmo de maneira cômica; independente do contexto, ela provocará um constrangimento nos alunos homossexuais”.

Este constrangimento sentido por discentes homossexuais é resultado de uma cultura homofóbica existente nos diversos espaços educacionais, aos quais, docentes que poderiam discutir estas relações em sala de aula, ao contrário, acabam afirmando ainda mais a existência de uma educação homofóbica. Outro fato interessante evidenciado nesta categoria discursiva é o preparo profissional que homossexuais possuem, como possível escudo contra a homofobia. Este preparo profissional pode estar relacionado à autocobrança que o homossexual impõe sobre si, reflexão esta que será realizada no capítulo seguinte.

A categoria discursiva ‘Homofobia’ evidencia ainda que o sentimento homofóbico está presente, também, em eventos de diversidade sexual voltados à formação docente. Se, por um lado, há docentes que participam dos encontros de formação em diversidade sexual (seja este ofertado pela própria escola, seja por outros meios) com a possibilidade de adquirir mais conhecimento sobre as temáticas, por outro lado, há àquelxs docentes que participam destes eventos para agregar carga horária para possível elevação de nível profissional.

A participação de docentes que não possuem nenhum interesse sobre as temáticas das sexualidades, mas sim, focados em adquirir carga horária suficiente, não só comprometem a efetivação do combate à homofobia através do espaço

escolar, como também, muitas vezes, retiram a oportunidade de outrxs profissionais que reconhecem a importância de trabalhar com as sexualidades em sala de aula.

É importante destacar que mesmo com o intuito somente de acúmulo de carga horária para elevação de nível, é impossível supor que em algum momento estx docente não tenha feito reflexões em torno das discussões realizadas durante o encontro, embora não se efetivando a prática em sala de aula.

Conforme Rodrigues e Salles (2011), a mobilização para as temáticas que envolvam as sexualidades é limitada, permanecendo ainda como opção própria dx docente em discutir sobre, ou não. Ainda, as autoras apontam para a necessidade da discussão pela importância que o tema demanda e não somente pela vontade em discutir tal assunto.

A categoria discursiva ‘Homofobia’ (11.8%) também é um elemento que constitui a espacialidade discursiva ‘Universidade’. A universidade, além de não combater a homofobia, a produz e a reproduz. Logo, a homofobia encontra-se nos mais diferentes níveis de ensino. Está na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, e não menos, nas Instituições de Ensino Superior. Entretanto, independente de qual nível educacional estejamos observando, a questão é que, a homofobia possui uma finalidade, pois como nas palavras de Mendes (2012, p. 48), ela “(...) se manifesta de diversas formas, sempre com o objetivo de segregar, constranger e humilhar a vítima”:

(...) E vai reproduzindo, né... Na verdade na universidade a gente nunca viu nada assim reproduzindo o preconceito, mas também nenhuma ação pra combater o preconceito. (...) É, você sai da mesma forma que você entrou (...). (Entrevista realizada com x docente Discórdia, no dia 06 de junho de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

Ainda, a universidade pode tornar-se uma espacialidade interdita quando homossexuais não conseguem permanecer nas escolas, resultado de uma evasão escolar anterior, impossibilitando sua entrada nos bancos acadêmicos, como já evidenciado em outro elemento nesta discussão. De acordo com Neto (2004), a interdição social é um subproduto das relações desiguais de gênero estruturadas pela sociedade moderna. Esta interdição, não obstante, atinge as pessoas homossexuais em relação à sua vivência educacional:

(...) só que assim, eu vejo, sinceramente, eu não vejo muito futuro. Dificilmente. A único que eu vi que... que se formou, né, desse, dessa

questão do, dos que foram meus alunos, que eram homossexuais, é... teve um aluno meu que é professor de biologia agora. (...) E eu não sei também se justamente por ser diferente, não luta, não vai atrás, não. (...). (Entrevista realizada com x docente Vulcano, no dia 04 de junho de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

Os discursos, como arma para a homofobia, são piores do que as agressões físicas (LIBERATO, 2008). Segundo o autor, os constrangimentos sofridos por pessoas homossexuais através de piadas ocorrem cotidianamente, ocasionando em 'escolhas obrigatórias' de exclusão e evasão escolar.

Devido à dificuldade de conviver com a homofobia, algumas pessoas homossexuais abandonam os estudos, colocando em risco uma carreira profissional promissora, impossibilitada e dificultada pela não entrada nas universidades. Todavia, o discurso docente acima evidenciado nos revela que, por considerar-se homossexual, x discente não possui força de vontade para alcançar uma formação profissional. Assim, podemos evidenciar que estx docente não leva em consideração o sofrimento que estx discente possa ter sofrido durante sua vida escolar. Como salienta Henning (2008), a homofobia é sentida de diferentes formas, variando, também, de acordo com marcadores sociais.

Argumentando sobre a evasão escolar de jovens homossexuais, Freitas (2011), propõe que a exclusão social, entendida para o autor como uma 'privação coletiva', acarreta em evasão escolar de discentes não-heterossexuais. Neste sentido, o caminho que jovens homossexuais percorrem até chegarem às instituições de ensino superior, é marcado por muito preconceito e discriminação, muitas vezes, camuflando sua sexualidade para serem aceitos, assegurando sua permanência.

Estas indagações referentes à evasão escolar possuem relação direta com a categoria discursiva 'Evasão Educacional' (2.9%) da espacialidade discursiva 'Universidade'. Esta categoria discursiva revela seu único elemento: 'não conviveu com homossexuais devido à evasão escolar'.

A inexistência de homossexuais nas universidades pode ser consequência de uma evasão escolar⁴⁴, o que, por vezes, homossexuais não conseguem ao menos

⁴⁴ Apoiamos as discussões de Santos (2010) quando afirma que não podemos reduzir o abandono escolar como meramente resultado de hostilidades contra pessoas homossexuais. Além destes fatores, há motivos de abandono escolar devido a recursos financeiros, bem como, não sendo a escola uma prioridade, entre outros fatores.

se formar na educação básica, resultado este de uma homofobia ativa através do espaço escolar, como pode ser evidenciado na fala abaixo:

(...) Na graduação não. Não vi. Por isso que eu acho, agora pode ser, mas na minha época, assim, to falando do que eu notei né, eles já se evadiam da escola antes de chegar na universidade, né, porque não terminavam né (...). Mas não, na graduação eu não tive ninguém. (...). (Entrevista realizada com x docente Seth, no dia 26 de abril de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

Esta suposta inexistência de homossexuais nas universidades não pode ser entendida meramente como ausência destas pessoas nos bancos acadêmicos. Podemos corroborar com o pensamento de Freitas (2011), indagando que pessoas homossexuais estão presentes nesta espacialidade acadêmica, embora algumas estejam vivendo na clandestinidade, levando uma vida dupla para a conquista de sua permanência nesta espacialidade. Desta maneira, Liberato (2008) aponta para a urgência de estratégias que deem subsídios para a permanência das pessoas homossexuais na escola, pois tais despreparos podem acarretar não somente em evasão escolar, mas em suicídios.

Se, para certxs docentes, a inexistência de homossexuais nas universidades é um elemento presente, para outrxs, foi durante a formação inicial que a convivência com pessoas homossexuais se tornou possível, como destaca a categoria discursiva ‘Convivência Social de/com Homossexuais’ das espacialidades discursivas ‘Universidade’ e ‘Espaços Educacionais’, com 11.8% e 16.7%, respectivamente.

O que nos chama a atenção desta convivência em relação às espacialidades discursivas é que, embora o contato com homossexuais se dê abertamente através dos mais variados espaços educacionais, ele pode não ocorrer devido à evasão escolar de homossexuais antes mesmo de entrarem nas instituições de ensino superior. Desta forma, para algumas pessoas homossexuais esta espacialidade pode ser interpretada como um lugar de alívio, não obstante, para outras, as universidades estão longe de serem consideradas como lugares para expressão das sexualidades, pelo fato do abandono escolar ocorrer antes, devido à homofobia. Ou seja, resultado do espaço escolar como um local, muitas vezes, de opressão e, principalmente como um local interdito.

Em se tratando da convivência de docentes com pessoas homossexuais, evidencia-se que a convivência contribui para o aumento do respeito. Para Prado,

Martins e Rocha (2009), o que é mais significativo com os trabalhos realizados com docentes que envolvam a temática das sexualidades, não se resume somente a conceitos básicos, mas principalmente, à visibilidade da experiência de grupos de pessoas homossexuais.

Esta argumentação denuncia a urgência de uma maior visibilidade da homossexualidade, não só através dos espaços educacionais ou por meio da mídia, mas a visibilidade da homossexualidade em todos os âmbitos, atingindo a sociedade como um todo, ou seja, em todas as instâncias de convívio social.

Outra categoria discursiva que pode ser evidenciada em conjunto trata-se da 'Formação Profissional' presente nas especialidades discursivas 'Espaços Educacionais' e 'Universidade'. De acordo com o perfil docente, 64.7% de docentes, lecionam a mais de 10 anos. Assim, em se tratando da especialidade discursiva 'Espaços Educacionais', a categoria discursiva 'Formação Profissional' (16.7 %) evidencia que o tema das sexualidades é tratado como secundário até mesmo por coordenadorxs de projetos, como pode ser evidenciado no discurso docente a seguir:

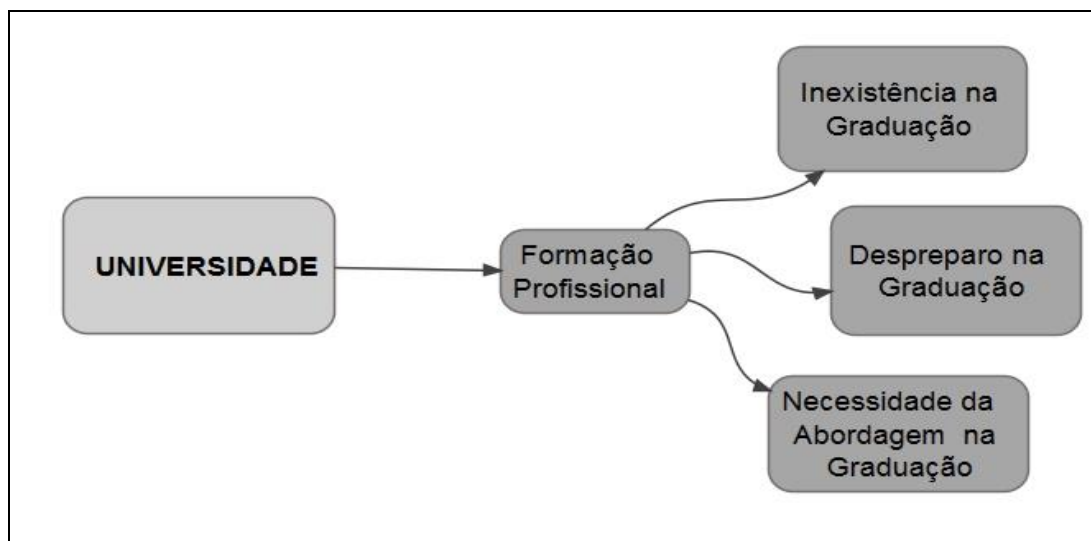
(...) É, teve um projeto do... Ai, não me lembro do nome, projeto é diversidade (...) era pra ter sido a semana pedagógica, trabalhado em torno disso, foi trabalhado assim, de uma maneira muito pincelada, sabe? "Ai, então esse é o trabalho da equipe multidisciplinar, eles pesquisaram sobre isso, isso e isso..." e passaram um videozinho rapidinho, "Mas então vamos voltar ao que interessa né pessoal?", sempre, sabe, tratado como uma segunda, uma segunda questão. (...). (Entrevista realizada com x docente Discórdia, no dia 06 de junho de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

A atitude de tratar a diversidade sexual como um assunto secundário ou até mesmo, inexistente ou indigno de importância, conseqüentemente, torna a formação continuada de docentes não somente defasada, mas contribui para o despreparo quando as questões relacionadas às sexualidades vêm à tona. De acordo com Batista (2008), docentes mascaram e camuflam a existência das sexualidades, como meio de evitar o enfrentamento dos próprios medos, bem como, a mediação de conflitos.

Fato este, que vai ao encontro com a mesma categoria discursiva 'Formação Profissional' (58.8%) da especialidade discursiva 'Universidade', onde a formação inicial é seu principal foco. Desta maneira, a categoria discursiva 'Formação

Profissional’ da espacialidade discursiva ‘Universidade’ pode ser analisada segundo três eixos principais como demonstra o mapa mental abaixo (Mapa Mental 3):

MAPA MENTAL 3– Evocações de Docentes do Ensino Médio de Instituições de Ensino Público da Cidade de Ponta Grossa, Paraná. Categoria Discursiva – ‘Formação Profissional’; Espacialidade Discursiva – ‘Universidade’.



Fonte: Entrevistas realizadas com docentes do Ensino Médio de escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa, Paraná, entre os dias 04 de abril de 2013 a 16 de abril de 2014. Organizadora: SANTOS, 2014.

O primeiro eixo diz respeito à 'inexistência da abordagem sobre sexualidades' em especial, as homossexualidades, durante a formação inicial, sendo que, àquelxs docentes que trabalham o tema em sala de aula, buscam informações por interesse próprio, salvo em grupos de pesquisa que tratam do assunto. Ainda, durante a formação inicial, a postura higienista⁴⁵ das sexualidades, bem como métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis, prevalecem:

(...) Não eram tratadas, na verdade, né, eu, eu trabalhei e gosto muito dessa questão, é, de gênero, mas mais por, digamos, por curiosidade própria, por interesse próprio. Na graduação não foi, é, não foi discutido. A gente não teve nenhuma disciplina que, que tratasse do assunto. (...) É como se não existisse na verdade, né, o pessoal trata como se não, se não acontecesse, né, mas acontece. (...). (Entrevista realizada com x docente Discórdia, no dia 06 de junho de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

⁴⁵ Para Ghiraldelli Júnior (1991), a Educação Física Brasileira e as concepções de corpo passaram por cinco fases, a saber: higienista, militarista, pedagogista, competitivista e popular. Em especial, a fase higienista está relacionada exclusivamente com a saúde não apenas individual, mas coletiva, o que o autor designa de 'asepsia social'. "Desta forma, para tal concepção a ginástica, o esporte, os jogos recreativos etc. devem, antes de qualquer coisa, disciplinar os hábitos das pessoas no sentido de levá-las a se afastarem de práticas capazes de provocar a deterioração da saúde e da moral, o que "comprometeria a vida coletiva" (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p. 17).

As entrevistas docentes evidenciam que a formação inicial tem deixado a desejar sobre questões relacionadas às sexualidades e gênero para mediar discussões em sala de aula. De acordo com Silva (2005), os documentos oficiais da formação de profissionais de educação não estão preenchendo suficientemente as lacunas de cunho teórico-filosófico deixadas na preparação profissional sobre sexualidades, para a prática didático-pedagógica na escola. Quando tratada no processo formativo⁴⁶, há uma superficialidade na abordagem do assunto, que reduz o tema a enfoques conceituais básicos, voltados principalmente a aspectos morfoanatômicos do corpo humano.

De acordo com Louro (2013a), embora não tenhamos consciência de como as discussões sobre sexualidades são trabalhadas através do espaço escolar, a autora supõe que a partir de livros, materiais didático pedagógicos, práticas docentes, entre outras, tem-se uma noção de que este é um campo de combate em que todo o cuidado é pouco, levando em consideração o 'biologismo' e não a questão social.

Essa defasagem na formação inicial, como salienta Silva (2009) revela problemas futuros para o desenvolvimento desses temas na abordagem com xs discentes, onde “a escola exerce, historicamente, a modelagem das pessoas para viverem segundo ‘normas’ sociais” (p. 154).

Os discursos docentes apontam que, para a universidade, a homossexualidade não existe, quando não tratado como um assunto proibido. Evidencia-se também que a responsabilidade não pode cair totalmente nxs educadorxs, pois durante sua formação inicial, o tema era tratado como proibido e quando se deparavam com tais discussões realizadas fora do país, estas eram tardias.

(...) não.. ali ficava ali mesmo.. e acho que dali que partiu pra nossa atuação no trabalho nosso, né. Não tivemos essa formação né. às vezes não é culpa nossa né. Então muita informação que vai ta tendo é agora né. Através de cursos que a gente faz, é.. de palestra que a gente vai... através de leitura que a gente vai tendo as informação.. é.. não sei agora a universidade como que tá, acho que agora tá mais aberta... (...) Da minha graduação que eu lembre, não foi nem comentado esse assunto, nem comentado. (...). (Entrevista realizada com x docente Tártaro, no dia 25 de abril de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

⁴⁶ Considera-se aqui a formação nas Licenciaturas em Ciências Biológicas.

A ideia da inexistência da homossexualidade nas universidades, evidenciado a partir das entrevistas docentes, ecoa também através do espaço escolar quando se evita falar sobre o assunto. Neste sentido, Louro (2013a) afirma que as sexualidades não são tratadas abertamente pela escola, pairando a ideia de que não tratando da temática, os 'problemas' não irão fazer parte do cotidiano escolar, o que Batista (2008), em sua discussão, compreende a negação como resolução do 'problema':

É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se 'despir'. (LOURO, 2013a, p. 68).

Segundo Batista (2008), o antigo controle e a repressão sobre a sexualidade, ainda possui influência nas práticas humanas, em especial na prática docente quando afirmam a inexistência das sexualidades. A autora afirma que o sexo, em sua forma implícita, é obtido como regra interna, evidenciada na organização da instituição. Como argumenta Louro (2013a), a sexualidade faz-se presente, pois compõe os sujeitos que lá estão, sendo que não é possível se desligar do assunto.

Em contrapartida, segundo as entrevistas, a culpa não pode ser despejada exclusivamente nos docentes pelo seu despreparo em trabalhar sobre as sexualidades. Todos nós contribuímos - direta ou indiretamente - em algum momento de nossas vidas, para que a norma seja imposta, pois, como afirmam Felipe e Bello (2009, p. 143) "(...) nossos filhos e filhas, alunos e alunas, amigos e amigas, enfim, servimos nós também como agentes de garantia da normatização dos corpos, sejam quais forem".

Louro (2013a, p. 145) salienta que "é preciso pôr a norma em questão, discutir o centro, duvidar do natural (...)", realizar uma autocrítica que, para a autora, deve estar acompanhada pela ânsia de informações e trocas de experiências. E, ninguém mais do que profissionais da educação possuem essa possibilidade de mobilização.

Essa inexistência das discussões sobre a diversidade sexual em conjunto com a invisibilidade da homossexualidade nas universidades resulta em um despreparo para trabalhar com as questões que envolvam as sexualidades na

escola, como pode ser evidenciado nos elementos do segundo eixo, ‘Despreparo na Graduação’:

(...) E mesmo me colocando na posição de um professor, né, imagine a dificuldade que ele teria pra preparar, pra formar, é, professores pra ver esses conflitos em sala de aula? Então, eu acho que não é porque, não tem como ser feito isso. Isso é muito mais... o professor tá preparado em sala de aula, muito mais uma formação sua humana. (...) Que a universidade não dá isso, eu acho que até dá, porque dentro da universidade, o teu meio com teus colegas, com os outros colegas, você vai vendo que o negócio já, é.... a homossexualidade tá presente ou não. Então eu acho que não tem como se preparar pra isso. (...). (Entrevista realizada com x docente Hades, no dia 24 de abril de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

Louro (2008) argumenta que xs educadorxs mostram-se, quase sempre, perplexos quando essas questões vêm à tona. Entretanto, é preciso, primeiramente, conhecer as condições que permitiram a emergência desses sujeitos e práticas antes de qualquer resposta. Deste modo, são pesquisas relacionadas ao espaço escolar e homossexualidades que ditam esta emergência, como salientado pela autora, em que a escola não se sinta mais no direito de ignorar tais dinâmicas.

De acordo com Oliveira e Morgado (2006), trabalhar com sexualidade, na escola, em um sentido amplo, é trabalhar com a heteronormatividade. Para as autoras, no momento em que a escola adere o tema da sexualidade como componente do currículo, “(...) a escola arriscou-se a reduzir todas as dimensões múltiplas da sexualidade a um único aspecto, tornando-a assim um conteúdo possível de ser ensinado no programa de alguma disciplina (...)” (OLIVEIRA e MORGADO, 2006, p. 4).

Assim, docentes de diversas disciplinas podem discutir questões relacionadas às sexualidades, embora não possuam formação para tal. Isto é, a possibilidade de serem abarcadas questões voltadas à heteronormatividade torna-se maior. Conforme Batista (2008), docentes e discentes encontram-se em posições constrangidas quando a temática das sexualidades surge em sala de aula. Segundo a autora, xs docentes estão repletos de pensamentos preconceituosos, sentem-se desconfortáveis em trabalhar com a própria sexualidade e, que xs mesmxs, quando expressam suas opiniões são rotuladxs pelxs demais.

Assim, as desigualdades, preconceitos e discriminações são companheiros constantes na vida universitária, e que serão reproduzidos, conseqüentemente, na escola. De acordo com Neto (2004, p. 2) “a homossexualidade permanece oculta na

escola, vindo à tona somente nos casos de violência ameaçada ou perpetrada, quando um estudante se revela ou é considerado gay ou lésbica pelos demais”.

Embora haja o reconhecimento do despreparo para trabalhar com o tema, uma parcela de docentes reconhece a importância de se discutir questões relacionadas à diversidade sexual durante a formação acadêmica, evidenciado no terceiro eixo ‘Necessidade da Abordagem na Graduação’. Como nos recorda Batista (2008), todxs xs docentes possuem um papel de destaque no processo de aquisição de valores e conhecimentos por parte de discentes, o que provoca a necessidade de uma formação relacionada às questões sobre sexualidades.

Rodrigues e Salles (2011) compreendem que a formação continuada, independente da formação inicial, torna-se o caminho mais rápido para a formação de educadorxs sexuais, contribuindo para a vivência das sexualidades. Em todo caso, em suas discussões, Batista (2008), evidencia que docentes afirmam que a responsabilidade com as sexualidades estão a cargo da esfera familiar e especialistas, e não de profissionais de educação. Neste contexto, o reconhecimento da importância do papel docente em relação às temáticas, faz-se importante na presente discussão, uma vez que todxs possuem uma responsabilidade diante das concepções em torno das sexualidades:

(...) vai atuar lá, né. Eu acho que seria interessante. Pra ele chega lá e vê, e sabe o que fazê. Como disse pra você. Eu cortava porque não sabia o que fazê. Você foi ensinado a só trabalha com matemática, matemática, matemática. Como é que eu vô para e fala uma coisa assim? Nem saberia. Dava 3, 4 palavra não sabia mais nada pra mim fala. (...) discrimina, e ainda vai querer fala alguma coisa, como diz você, troca os pé pela mão, trocar os pés pelas mãos e fazer besteira ainda né querer ajudar, vai estraga alguma coisa. Então tem que ser uma pessoa que saiba falar e entenda do assunto, né. Eu acho isso importante. Tanto lá na graduação, como... bom, a escola tem trazido. (...). (Entrevista realizada com x docente Éris, no dia 22 de abril de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

Assim, x profissional docente, quando formadx e atuante efetivx em sua profissão, possui subsídios teóricos e possibilidades de mediação de conflitos nas salas de aula e nas demais dependências da escola, embora essa formação inicial não seja suficiente, pois como nos alerta Louro (2013a):

Sem alimentar uma postura reducionista ou ingênua – que supõe ser possível transformar toda a sociedade a partir da escola ou supõe ser possível eliminar as relações de poder em qualquer instância – isso implica adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o 'natural', isso implica

disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder. (LOURO, 2013a, p. 90).

Como observa a autora, as práticas educativas não estão livres das relações de poder presentes na sociedade, as quais as desigualdades serão combatidas ao passo que sejam perceptíveis as configurações deste processo. Como lembra Seffner (2011):

A produção de identidades de gênero e sexuais está diretamente envolvida com relações de poder na sociedade, que a todo momento posicionam homens e mulheres numa hierarquia. Na imensa maioria das sociedades, os postos de maior poder na hierarquia estão reservados aos homens heterossexuais, embora tal situação tenha experimentado mudanças importantes ao longo dos últimos anos. (SEFFNER, 2011, p. 41).

Estas reflexões em torno da categoria discursiva 'Formação Profissional' possuem relação com as categorias discursivas 'Possibilidades Pedagógicas' (11.8%) e 'Vivência Educacional' (2.9%) da espacialidade discursiva 'Universidade' (4.5%). As entrevistas docentes evidenciam que o conhecimento adquirido sobre as sexualidades deu-se através da vontade própria (como já evidenciado em outros elementos), onde muitas vezes, essa busca do conhecimento também é devido à própria história de vida, pela possibilidade de haver sofrido preconceitos e discriminações por outros aspectos (marcadores sociais):

(...) É, eu porque sempre fui curiosa né, a... a... me descobrir também melhor, né, a me identificar melhor, a ter essa minha identidade também, como mulher, como afro-descendente, né, social. Então acho que isso, né, essa busca minha, por isso que eu vejo assim, é interessante a questão da graduação você ter essa, essa situação lá porque vai contribuir para que você se descubra como profissional, educador, mas é muito mais do professor, do profissional ir buscar. Agora, talvez até por toda a minha história de vida é que me levou sempre a buscar isso, né, a buscar esses outros conhecimentos, a ver o outro, né. (...). (Entrevista realizada com x docente Letus, no dia 26 de junho de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

Ainda, de acordo com as entrevistas, as questões religiosas e familiares em relação à formação docente, devem caminhar juntas, possibilitando a desconstrução de normas e padrões que foram estabelecidos como únicos:

(...) Tá na formação. (...) É um ciclo. Formação, acho que a questão e também, da questão da família.. (...) a religião né, que ela não.. não se é levantada essa questão, esse assunto né. E aí vai indo vai indo, vai indo... (...). (Entrevista realizada com x docente Tártaro, no dia 25 de abril de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

Destaca Neto (2004), que, embora o espaço escolar reproduza o preconceito, ao mesmo tempo ele pode ser constituído como uma ferramenta para seu combate. Neste sentido, Louro (2013a) propõe que todos os aspectos que envolvam a desestabilização das normas impostas pela sociedade contemporânea, devem, necessariamente, contar com redes de apoio, dentro e fora da instituição escolar, ou seja, estando também presentes nas universidades. Desta maneira:

A identificação dos possíveis aliados, a difusão de informações, a discussão e o convite talvez sejam passos importantes tanto para o reconhecimento da importância política que tem as relações de gênero e sexuais quanto para a disposição de questionar e transformar suas formas atuais. (LOURO, 2013a, p. 131).

Em suma, evidenciar que, por um lado, docentes reconhecem a falta de preparo para conduzir as temáticas sobre as sexualidades, por outro, há o reconhecimento da importância de trabalhar com tal tema, nos chamando a atenção para o fato de que a transformação está ocorrendo. Antes, as sexualidades eram tratadas como proibidas, reprimidas e interditadas. Hoje, são reconhecidas - mesmo que por algumas pessoas - como um aspecto importante ao desenvolvimento educacional e social de todo ser humano.

Como afirma Prado, Martins e Rocha (2009), formar profissionais da educação, bem como estabelecer políticas públicas, não surtirá tanto efeito no combate à homofobia, se não houver a visibilidade das pessoas homossexuais através do espaço escolar e a subversão nestas espacialidades.

Como argumentado por Louro (2013a), precisamos refletir não somente sobre o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e os sentidos que são atribuídos a partir da aprendizagem. Neste sentido, devemos levar em consideração, como afirmado pela autora, que a escola não apenas transmite ou produz conhecimento. Segundo nosso olhar geográfico, a espacialidade escolar fabrica sujeitos e identidades. Estas identidades são produzidas a partir de relações de poder.

Nas mesmas afirmações de Louro (2013a), o funcionamento da educação está comprometido com a reprodução da sociedade heteronormativa, com a nossa participação ou omissão. E se aceitarmos que a escola é ao mesmo tempo historicamente contingente e política, é possível que seja constituída segundo outras aspirações, que não reproduzam as relações desiguais entre as pessoas.

2.2.3. A Igreja

A reflexão da espacialidade discursiva 'Igreja' (0.7%), também auxilia a compreensão de como o discurso de docentes, relacionado às homossexualidades, compõe o espaço escolar, uma vez que o catolicismo é praticado por 88.2% do total de docentes. Não temos a pretensão de afirmar que alguns dos sujeitos são homofóbicos por professar uma religião, mas que a Igreja possui uma ampla contribuição do fortalecimento da homofobia que é um elemento constituinte de diversas espacialidades, dentre elas, o espaço escolar, uma vez que ambas as instituições são generificadas, como salienta Louro (2013a):

Essas práticas ou instituições 'fabricam' os sujeitos. Busca-se compreender que a justiça, a Igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são 'generificados' – produzem-se, ou 'engendram-se', a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc.). (LOURO, 2013a, p.29).

Por vezes, a Igreja implanta ideias que são reproduzidas na vivência escolar, influenciando discentes a praticarem atos homofóbicos contra as pessoas que não seguem as normas heterossexuais. Essa influência pode emanar de discursos proferidos por profissionais docentes, mas não somente delxs. Como salienta Rodrigues e Salles (2011), as concepções que docentes possuem influenciam o trabalho sobre as sexualidades com xs discentes. Assim, uma abordagem religiosa pode oferecer resultados positivos ou negativos, ao passo que, somente abordagens médicas ou biológicas limitam a sua compreensão.

Em relação à espacialidade discursiva 'Igreja', as categorias discursivas 'Homofobia' e 'Homossexualidade' constituem 80.0% e 20.0%, respectivamente do total de categorias discursivas. A categoria discursiva 'Homofobia' é constituída por quatro elementos, a saber: 'pela religião, as pessoas não aceitam a homossexualidade', 'embora seja religiosx, não vai falar que é pecado para xs outrxs', 'a religião e a sociedade vão impondo a heteronormatividade' e, 'a homofobia nasce de discursos religiosos/biológico'. Por outro lado, a categoria discursiva 'Homossexualidade' possui um único elemento: 'conversão da homossexualidade depois de frequentar a igreja'.

Os elementos evidenciam que a religião faz parte do discurso docente e que a não aceitação da homossexualidade possui relação direta com a mesma,

fomentando a homofobia como a prática de impor a heteronormatividade, muitas vezes, em sala de aula.

De acordo com Borrillo (2010), a hostilidade contra homossexuais – homens ou mulheres - provêm da tradição judaico-cristã. Assim, o cristianismo ao acentuar a homofobia, situa os atos homossexuais e àquelxs que o praticam, à margem da Natureza e não dignx da Salvação, tornando-se o elemento principal da prática homofóbica. Para Batista (2008, p. 50), em textos religiosos, o sexo incide em castigo, “(...) e não como um aspecto do desenvolvimento humano que influencia comportamentos e desejos e tem importante papel na determinação de suas relações com o outro”.

Em sua discussão, Neto (2004) destaca que ao longo da história práticas homossexuais foram reprimidas, pois não se classificavam nos termos de reprodução, assegurando a continuidade da espécie. Segundo o autor, “tanto no campo religioso quanto no moral, viam-se os atos homossexuais como resultantes de uma vontade malformada ou deturpada” (p. 3). Porém, no momento em que a religião como organizadora da sociedade, passa a ser questionada, a repressão contra pessoas homossexuais perde sua força.

Em suma, assim como afirmado por Louro (2013a) que a sexualidade não é algo que possa se despir, as concepções religiosas também não são algo que podem ser deixadas de lado, pois seus valores fazem parte da construção do ser humano. Segundo o discurso docente, mesmo que a religião não aceite a homossexualidade, a mesma não pode interferir na prática pedagógica em sala de aula:

(...) Então... e mesmo a questão religiosa que a religião não aceita e... que... talvez, isso vá influir na pessoa até. Ai não deveria né? (...) Porque embora eu seja, seja católica, eu entendo, entendeu? Eu sei... que [pensou] que é errado! Mas eu não vou chegar pra pessoa e dizer ‘ai, isso é um pecado... ai, isso é...’ entendeu? Eu sei administrar... o...aquilo que eu trabalho, daquilo que eu... né. (...). (Entrevista realizada com x docente Néftis, no dia 10 de abril de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

Este discurso docente acima estabelece relação com as concepções de Batista (2008). Segundo a autora, ao relacionar as homossexualidades ao pecado, docentes estão reafirmando discursos impostos ao longo da história humana. Afirma também que, no momento que a própria sexualidade é negada, negam as sexualidades de discentes para evitar confrontos.

Desta maneira, ao passo que contribuem para a inexistência do debate das sexualidades em sala de aula, xs docentes não o fazem por motivos de concepções religiosas, muitas vezes, considerando a homossexualidade como pecado, ou ainda, quando afirmam que este não é um tema escolar⁴⁷. Neste sentido:

Travestis, transexuais, bissexuais, gays e lésbicas são vistos em geral como identidades a corrigir, indivíduos a serem curados pela medicina ou pela intervenção da religião, de pessoas que não estão de acordo com a divisão de gênero tradicional e enfatizam as uniões para reprodução. (SEFFNER, 2011, p. 43).

A imposição da heteronormatividade pela religião está ligada aos casos de conversão da homossexualidade. A análise do discurso docente aponta para casos de conversão que através da religião ‘deixou’ de sentir desejo por pessoas do mesmo sexo, como visto na fala abaixo:

(...) Só que... é, o problema maior é... de quem tá, digamos virando homossexual é essa liberdade, essa coisa um pouco que tá ficando um pouco banalizada demais né, que qualquer coisinha é ‘ah, porque o...’, né, vou, não sou homem né enfim, eu sou mulher, eu gosto e ao mesmo tempo daqui a pouco muda... (...) então é algo bem, eu tive um caso ano passado agora que lembrei. De um aluno em que ele era gay, assim.... Na escola a gente via que tinha uns trejeitos também, mas... cabelo normal de menino, se vestia de menino. Depois eu soube é.... enfim... soube que ele era gay que frequentava enfim, até lugares assim. E depois de uns três meses depois soube que ele casou. E ele caso porque ele entro pra uma religião que converteu ele e fez ele casar com uma mulher (...). (Entrevista realizada com x docente Anúbis, no dia 25 de junho de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

Esta suposta ‘conversão’ nada mais é do que uma repressão religiosa imposta sobre um corpo que não condiz com as normas heterossexuais, fazendo com que pessoas homossexuais alimentem sentimentos negativos sobre a própria sexualidade. Logo, reprimem seus desejos para enquadrar-se nos padrões estabelecidos pela sociedade. Por sua vez, Borrillo (2010, p. 59) afirma que atualmente a Igreja, com seu discurso restaurado e revigorado, trata “(...) de acolhê-los com compaixão a fim de que, na melhor das hipóteses, eles fiquem curados e, na pior, possam viver na abstinência”.

Pode ser extraído do discurso docente que a religião se dá como um meio de não respeito para com as pessoas homossexuais. Desta maneira, pode-se traçar

⁴⁷ A discussão da temática de gênero e sexualidades na Educação Básica e, especificamente, na disciplina de Geografia, está presente no capítulo III desta dissertação.

uma relação entre a não criminalização da homofobia com a religião, uma vez que muitos legisladores mantêm seu conservadorismo. Darde (2008) compreende que a dificuldade da criminalização da homofobia dá-se, em partes, pela influência dos ensinamentos religiosos em nossa sociedade, fato que culmina no desenvolvimento da homofobia. Corroborando esta afirmação, Rodrigues (2011) alega que há uma resistência de legisladores religiosos que impede a aprovação de projetos de leis voltados à população LGBT, que estão em trâmite no Congresso Nacional⁴⁸.

Indubitavelmente, ao passo que a religião atinge o campo jurídico, ao mesmo tempo, ela também atravessa o campo educacional, instalando um modelo de aversão e hostilidade contra pessoas homossexuais. Para Zulian (2001), escolas confessionais eram instaladas contrapondo as concepções da ciência e educação

⁴⁸ Projetos que estão em trâmite no Congresso Nacional que envolvem questões (a favor ou contra) de pessoas homossexuais:

- PLC – 7018 / 2010 - **Proibirá a adoção de crianças por casais homossexuais**. Autor: Deputado Zequinha Marinho (PSC). Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/747302.pdf>

- PLC - 1510 / 2011 - **Permitirá a visita íntima para presos de ambos os sexos, inclusive para presos e presas homossexuais, com a finalidade de garantir tratamento igualitário**. Autora: Deputada Érika Kokay (PT). Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/881410.pdf>

- PLC - 1865 / 2011 - **Proibirá o casamento civil e o casamento religioso entre pessoas do mesmo sexo, anulando todas as uniões civis já realizadas entre homossexuais, além de proibir a adoção de crianças por casais de mesmo sexo**. Autor: Deputado Salvador Zimbaldi (PDT). Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/900620.pdf>

- PLC 1411-2011 - **Permitirá que templos religiosos se recusem a celebrar casamentos ou expulsem homossexuais de seus cultos**. Autor: Deputado Washington Reis (PMDB). Disponível em:

http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=875845&filename=PL+1411/2011

- PLC 122-2006 - **Definirá como crime o preconceito contra homossexuais, determinando, por exemplo, pena de prisão de 2 a 5 anos para quem impedir a livre expressão e manifestação de afetividade do cidadão homossexual**. Autora: Deputada Iara Bernardi (PT). Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/429491.pdf>

- PLC 5120-2013 - **Reconhecerá o casamento civil e a união estável entre homossexuais, modificando o Código Civil**. Autores: Deputada Érika Kokay (PT) e Jean Wyllys (PSOL). Disponível em:

http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1064244&filename=PL+5120/2013

- PLC 6583-2013 - **Criará o Estatuto da Família, determinando família como a união entre homem e mulher**. Autor: Deputado Anderson Ferreira (PR). Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=948FFFDB1A35921256B89B8D44E9F853.node1?codteor=1159761&filename=PL+6583/2013

- PLC - 582 / 2011 - **Aumentará a pena dos assassinatos cometidos contra homossexuais, quando o crime tiver sido motivado por preconceito, com o objetivo de evitar que estes crimes aconteçam**. Autora: Deputada Dalva Figueiredo (PT). Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/844330.pdf>

- PLC 5921-2001 - **Proibirá comerciais publicitários para as crianças com uso de personagens de desenho animado, ou que mostrem uma família diferente da "tradicional" (com pai e mãe)**. Autor: Deputado Luiz Carlos Hauly (PSDB). Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1119939&filename=Tramitacao-PL+5921/2001

laicas. Para a autora, estas escolas de confissão católica tinham por objetivo instruir sua clientela sobre os conceitos do catolicismo, voltadas às práticas sacramentais. Zulian (2001) refere-se ainda que a Igreja responsabilizou-se para que os valores continuassem sendo reproduzidos em múltiplas espacialidades, em especial, tanto nas relações familiares e escolares, quanto nas demais instâncias da sociedade, como podem ser visto nas categorias discursivas a seguir.

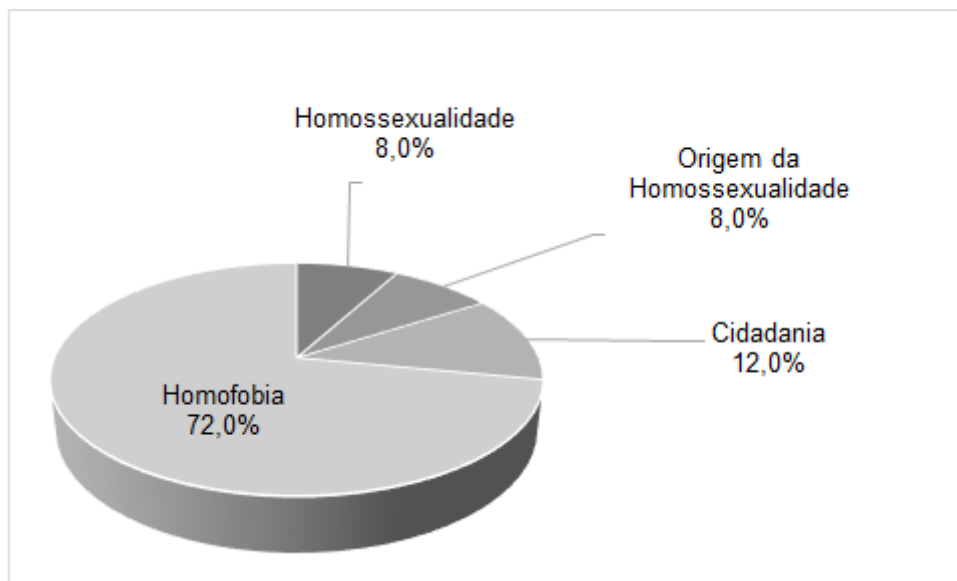
2.2.4. A Cidade e o Brasil

As espacialidades discursivas 'Cidade' e 'Brasil' podem ser analisadas em conjunto para melhor compreensão de como o discurso dos docentes, em relação às homossexualidades, compõe o espaço escolar em Ponta Grossa, Paraná. Para tanto, a espacialidade discursiva 'Cidade' contém 0.1% do total das evocações, possuindo somente uma categoria discursiva, 'Homossexualidade'.

A espacialidade discursiva 'Cidade' traz como único elemento 'maior aceitação e tolerância com a homossexualidade'. De acordo com Ferreira (2001), a palavra tolerar significa ser indulgente para com, ou ainda, consentir tacitamente, suportar. Se aplicarmos esta lógica etimológica, tolerar a homossexualidade, em suma, é suportá-la. Ou seja, as pessoas que proferem um discurso de tolerância para com as homossexualidades, nada mais estão do que corroborando com a superioridade da heterossexualidade. De acordo com Louro (2013b), a tolerância pode parecer entre os discursos como indefesa, entretanto, ela está ligada diretamente à permissividade. Neste sentido, as homossexualidades não podem ser meramente toleradas. Elas devem, sobretudo, ser respeitadas como uma das diferentes formas de expressão das sexualidades.

As reflexões das categorias discursivas que compõe a espacialidade discursiva 'Brasil' (3.3%) também são de suma importância para compreender o contexto brasileiro, que se encontram nas concepções atuais sobre as homossexualidades, como pode ser evidenciado no gráfico abaixo (Gráfico 6):

GRÁFICO 6 – Categorias Discursivas de Docentes do Ensino Médio de Instituições de Ensino Público da Cidade de Ponta Grossa, Paraná; Espacialidade – ‘Brasil’.



Fonte: Entrevistas realizadas com docentes do Ensino Médio de escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa, Paraná, entre os dias 04 de abril de 2013 a 16 de abril de 2014. Organizadora: SANTOS, 2014.

A categoria discursiva ‘Cidadania’ (12.0%) é constituída por três elementos, a saber: ‘a sociedade deve estar atenta à transformação social e às mudanças’, ‘a sociedade está aceitando gradualmente a homossexualidade’ e, ‘maior aceitação (casamento homoafetivo)’. Por outro lado, a categoria discursiva ‘Homossexualidade’ (8.0%) é constituída por dois elementos: ‘as pessoas vão ter que aceitar a homossexualidade ou vão sofrer’ e, ‘a tendência sobre a aceitação da homossexualidade é melhorar’.

Segundo ambas as categorias discursivas, uma parcela de docentes considera que as homossexualidades estão sendo aceitas gradualmente pela sociedade. Esta se encontra atenta às transformações que estão ocorrendo. Para tanto, necessita estar aberta às mudanças, como pode ser evidenciado no discurso docente abaixo:

(...) Se arranja, a sociedade tá se arranjando né, (...) hoje já tão dando criança pra adoção, pra casais homossexuais, então a gente já tá vendo que tá tendo um, um arranjo diferente e uma aceitação diferente também, né, já não é todo mundo que se escandaliza (...) é, eu acho que é gradativo (...). Eu acho que vai chegar uma hora que vai ser natural. Como deveria ser, né, é que foi muito escondido muitos anos né (...). (Entrevista realizada com x docente Montu, no dia 03 de junho de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

Evidencia-se, a partir do discurso docente, que as homossexualidades vêm sendo mais aceitas pela sociedade brasileira, alegando que o número de pessoas que se escandalizam diante das situações, diminuiu gradativamente. Sousa Filho (2009), em sua crítica em torno da 'cura' das homossexualidades, indaga que as verdades sobre a mesma possuem a intenção de maior aceitação das pessoas homossexuais. Para o autor, a partir destas verdades, em especial o 'determinismo biológico' (categoria discursiva 'Origem da Homossexualidade' com 8.0% das evocações evidencia a biologia como uma possível causa), pessoas homossexuais possuem subsídios para confrontar-se com a homofobia, defendendo sua, então, origem natural. No entanto, Sousa Filho (2009) alerta que seguir este raciocínio é perigoso, pois:

(...) a aceitação da homossexualidade deve acontecer na sociedade por sua mudança de conceitos, paradigmas, valores e não por acomodação a uma pretendida 'verdade' que estaria na 'própria constituição genética' dos homossexuais. (SOUSA FILHO, 2009, p. 27).

Ainda, evidenciou-se nos discursos docentes que esta suposta aceitação pela sociedade possui forte relação ao campo jurídico, ditando normas e regras do que pode ou não ser concebido como aceitável. É o caso de casamentos estáveis homoafetivos e adoção por casais homoparentais, este último já evidenciado. Como discutido no capítulo I da presente dissertação, o discurso jurídico possui grande contribuição para a homofobia.

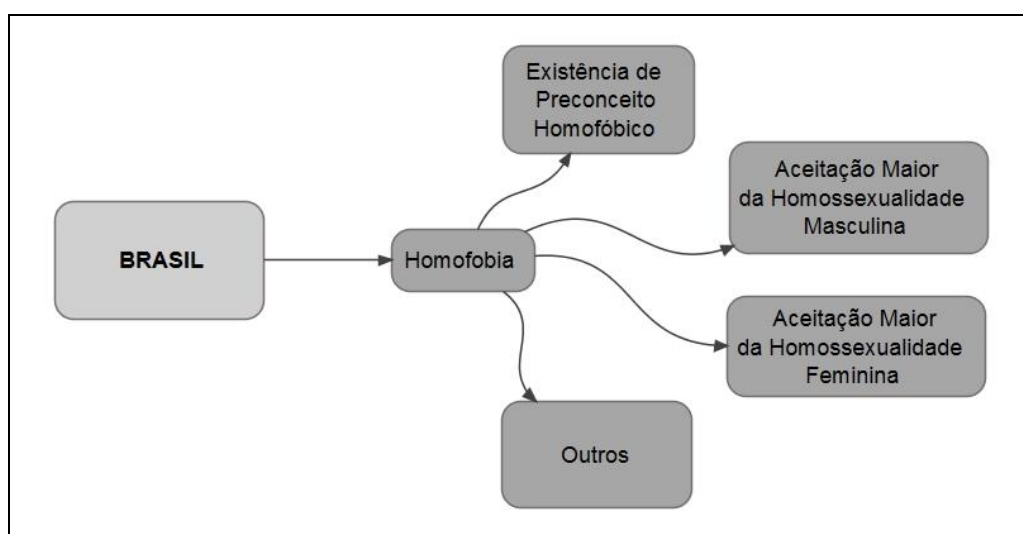
Segundo Rodrigues (2011), o reconhecimento dos direitos civis da população LGBT torna-se o primeiro passo no momento em que se alega a igualdade perante a lei, onde não há justificativas para discriminações relacionadas às identidades sexuais e de gênero. Como afirma o autor, “atravessar a última fronteira na luta pelos direitos civis da população LGBT brasileira é uma dívida que os legisladores têm com a democracia do país” (RODRIGUES, 2011, p. 30).

Há resistências por parte de legisladorxs para a efetivação de leis voltadas à população LGBT, denunciando um quadro homofóbico brasileiro. Neste contexto, Rodrigues (2011) afirma que se não for levado em consideração a importância dos direitos civis LGBT, o caminho para uma democracia não excludente se faz penoso. Na mesma orientação, o autor destaca que sem a atuação efetiva e constante de políticas públicas e programas que promovam a diversidade sexual, o combate à

homofobia torna-se mais difícil, ainda mais quando problematizamos o espaço escolar.

Desta maneira, a categoria discursiva ‘Homofobia’ está presente em relação às demais categorias discursivas do atual gráfico possuindo 72.0% do total das evocações. Para tanto, esta categoria discursiva foi dividida em quatro eixos principais para melhor análise, como visto no mapa mental abaixo (Mapa Mental 4):

MAPA MENTAL 4 – Evocações de Docentes do Ensino Médio de Instituições de Ensino Público da Cidade de Ponta Grossa, Paraná; Categoria Discursiva – ‘Homofobia’; Espacialidade Discursiva – ‘Brasil’.



Fonte: Entrevistas realizadas com docentes do Ensino Médio de escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa, Paraná, entre os dias 04 de abril de 2013 a 16 de abril de 2014. Organizadora: SANTOS, 2014.

O primeiro eixo da categoria discursiva ‘Homofobia’, refere-se à ‘existência de preconceito homofóbico na sociedade brasileira’. Constata-se nas falas que estamos vivendo em uma sociedade homofóbica e resistente às transformações. Embora haja leis e campanhas anti-homofóbicas, estas não diminuem efetivamente a homofobia.

Segundo Mendes (2012), o Brasil é o país com maior índice de assassinatos de homossexuais com requintes de crueldade, denunciando, segundo o autor, a hostilidade contra pessoas não-heterossexuais. Mendes (2012) compreende ainda que a sensação de ‘impunidade e impotência’ paira sobre as vítimas e que a ineficiência anti-homofóbica auxilia na não efetivação da denúncia por parte das mesmas.

De acordo com Prado e Junqueira (2011), entender a homofobia como meramente hostilidade contra pessoas homossexuais é limitar o fenômeno como simplesmente um sentimento negativo de pessoas homofóbicas, excluindo a grande parcela de instituições sociais.

O último 'Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil', no ano de 2012, notificou 3.084 denúncias de 9.982 violações relacionadas à população LGBT, com 4.851 vítimas e 4.784 suspeitos. Com base no mesmo relatório, o Estado do Paraná obteve, em 2011, 68 denúncias sendo que, em 2012, houve um aumento das mesmas, resultando em 182 denúncias no Estado. Portanto, de acordo com o seguinte relatório, o comparativo de 2011/2012 por Estado brasileiro, o Paraná teve um aumento do número de denúncias de 167.65%, sendo a escola, uma das diversas esferas de convívio social onde ocorre violência contra a população LGBT.

Desta forma, partimos da assertiva de que a escola é obrigatória a todos xs brasileirxs. Conforme o 'Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos' (2007)⁴⁹, a universalização da educação básica é essencial para a reprodução do conhecimento socialmente produzido. A instituição escolar não é somente o local de produção e reprodução de conhecimento, mas também o de sistematização do mundo, promoção de valores e diversidade cultural.

Neste sentido, a homofobia está sendo produzida e reproduzida através do espaço escolar. Muitas vezes as pessoas que não seguem os padrões estabelecidos como ditos naturais ou que vão contra uma moral aceitável, sentem-se incomodadas nesta espacialidade compulsória que, em vez de acolhê-las, as exclui cada vez mais, sendo a evasão escolar, seu principal resultado. Não obstante, a escola fecha os olhos para os sujeitos que estão à margem da sociedade.

De acordo com a pesquisa 'Espaço e Morte nas representações sociais de travestis', Cabral, Silva e Ornat (2013) evidenciam que as travestis são interditadas não somente da educação, mas, sobretudo, ao mercado de trabalho formal, restando-lhes somente a prostituição como um dos poucos meios de sobrevivência que a sociedade heteronormativa lhes apresenta. Todavia, como visto, o território da prostituição, ao mesmo tempo, permite-lhes a sobrevivência, como se torna, também, o espaço relacionado à morte das mesmas.

⁴⁹ BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

Neste sentido, Prado e Junqueira (2011) compreendem que não há espaços institucionais em que a homofobia não mostre sua face. Segundo os autores, a homofobia não pode ser entendida como um elemento intruso nestas instituições, mas deve ser notado que ela é bem vinda e, principalmente, com tendências a se reproduzir, em especial através do espaço escolar. Desta maneira, conforme os mesmos, a homofobia é alimentada, instaurando o controle e vigilância com a ideia de que todas as pessoas sejam heterossexuais, ideia sustentada pelo dimorfismo sexual. Ou seja, “(...) a escola consente e cultiva a homofobia, repercutindo o que se produz fora dela, mas oferecendo uma contribuição específica para a atualização e o enraizamento do fenômeno” (PRADO e JUNQUEIRA, 2011, p 67).

Outro fato que nos chama a atenção é a relação entre a mídia e a diminuição da homofobia, o que vai ao encontro do elemento do eixo ‘outros’ da dada categoria discursiva. Especificamente, nas novelas brasileiras, personagens homossexuais estão ganhando cada vez mais destaque. Esta visibilidade possui uma imagem positiva, pois reafirma que as homossexualidades não podem ser mais ignoradas.

Os dois eixos restantes dizem respeito à aceitação da homossexualidade masculina em relação à homossexualidade feminina. Segundo algumas entrevistas com docentes, a homossexualidade masculina é mais aceita na sociedade devida sua visibilidade. Por outro lado, outros docentes consideram que a homossexualidade feminina é mais aceita e ‘tolerada’ na sociedade brasileira, pois o relacionamento entre pessoas que são consideradas do sexo masculino agride a masculinidade, ao passo que a relação entre as pessoas consideradas do sexo feminino é tida como fetiches por parte de alguns homens ditos heterossexuais:

(...) Acho que a masculina (...) Menos aceita (...) Eu não sei [risos]. Eu to falando por mim... né, eu acho que causa mais, mais impacto... (...) é, e acho que até a questão de cultura né. Mais pela questão da cultura nossa, da sociedade machista, causa mais aquele impacto, né. (...). (Entrevista realizada com x docente Tártaro, no dia 25 de abril de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

Embora não tratemos quantitativamente de qual homossexualidade é mais aceita entre o grupo de docentes entrevistadxs, reconhecemos que, por haver uma diferenciação na aceitação em virtude da identidade de gênero em relação às homossexualidades, é evidente que a homofobia está também relacionada aos valores que são atribuídos as relações de gênero.

Algumas entrevistas realizadas com docentes apontam que a visibilidade da homossexualidade masculina é maior atualmente. Entretanto, a homossexualidade masculina possui uma visão negativa, pois fere um princípio de masculinidade. Apontam Felipe e Bello (2009) que, a masculinidade e a feminilidade consistem numa diferenciação de um modelo em relação ao outro, embora a masculinidade se configure a partir da inferiorização da feminilidade. Neste sentido, meninos que possuem trejeitos ou que sejam afeminados, são rotulados de homossexuais aos olhos dos outros e, por ventura, inferiores aos que possuem uma performance masculina hegemônica esperada. Assim:

'Vira homem!', mesmo que potencialmente endereçável a todos os rapazes, costuma configurar um ritual por meio do qual seu alvo é desqualificado, ao mesmo tempo em que o enunciador procura se mostrar como um indivíduo perfeitamente adequado às normas de gênero. É um gesto instituidor de hierarquização. Assim, um adulto que, aos berros, cobra de uma criança ou de um jovem que 'vire homem' pode sentir-se um emissor institucionalmente autorizado, orgulhosamente bem informado pelas normas de gênero, digno de um patamar superior e legitimado pelas instituições sociais. (PRADO e JUNQUEIRA, 2011, p. 55).

De acordo com os autores, a ideia de considerar um rapaz afeminado ser homossexual é reiterada pela heteronormatividade. Contudo, Junqueira (2007) compreende que as relações entre homofobia e relações de gênero não são percebidas facilmente, pois, muitas vezes, é levado em conta que a homofobia se refere a casos de discriminação contra homens homossexuais devido ao seu prefixo 'homo'.

A afirmação do autor possui relação ao discurso docente que se refere à maior visibilidade da homossexualidade masculina em virtude da homossexualidade feminina. Conforme Prado e Junqueira (2011), a homofobia relacionada às lésbicas, ou seja, a lesbofobia configura-se numa das formas menos perceptíveis de discriminação, resultado de uma invisibilidade das mulheres lésbicas.

Os discursos docentes afirmam que a homossexualidade feminina possui ainda outra relação que não seja estritamente um fator discriminatório, mas relacionado a prazeres sexuais. Em nossa sociedade, o imaginário jovem masculino heterossexual é alimentado com fantasias voltadas aos prazeres com mais de um modelo feminino para satisfazê-lo, como se este quadro fosse um exemplo de masculinidade a ser seguida.

Assim, este capítulo evidenciou que os discursos docentes referentes às homossexualidades não são exclusivos de uma determinada espacialidade, mas que os discursos são elementos de uma multiplicidade espacial a qual está conectada a partir das práticas discursivas docentes. Desta maneira, evidenciamos ao longo das discussões realizadas neste capítulo que as espacialidades não são possibilidades de vivência social estanque, mas estão intimamente imbricadas e engendradas com a constituição e reprodução da homofobia através nos mais variados espaços.

Portanto, para o próximo capítulo, nosso interesse principal refere-se à espacialidade discursiva 'Escola', a qual contém 80.2% do total das evocações que buscam compreender como o discurso de docentes, em relação às homossexualidades compõe o espaço escolar em Ponta Grossa, Paraná.

CAPÍTULO III - 'ACORDA ALICE', O ESPAÇO ESCOLAR É FEITO TAMBÉM DE HOMOFOBIA

“Se Alice voltasse...

Há cento e trinta anos, depois de visitar o país das maravilhas, Alice entrou num espelho para descobrir o mundo ao avesso. Se Alice renascesse em nossos dias, não precisaria atravessar nenhum espelho: bastaria que chegasse à janela.”
(Eduardo Galeano – De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso)⁵⁰.

Este capítulo se refere, exclusivamente, à espacialidade discursiva ‘Escola’, a qual contém 80.2% do total das evocações que buscam compreender como o discurso de docentes, em relação às homossexualidades compõe o espaço escolar em Ponta Grossa, Paraná. Como discutido no capítulo II da presente dissertação, além do discurso ser espaciais, as práticas discursivas conectam múltiplas espacialidades. O mesmo está configurado em duas seções: a primeira seção diz respeito ao espaço escolar constituído pela homofobia. A segunda seção está relacionada às novas aspirações que podem subverter a heteronormatividade, bem como, fortalecer a construção de um espaço escolar livre de preconceitos e discriminações.

3.1. O Espaço Escolar enquanto a Materialização do Mundo ao Averso

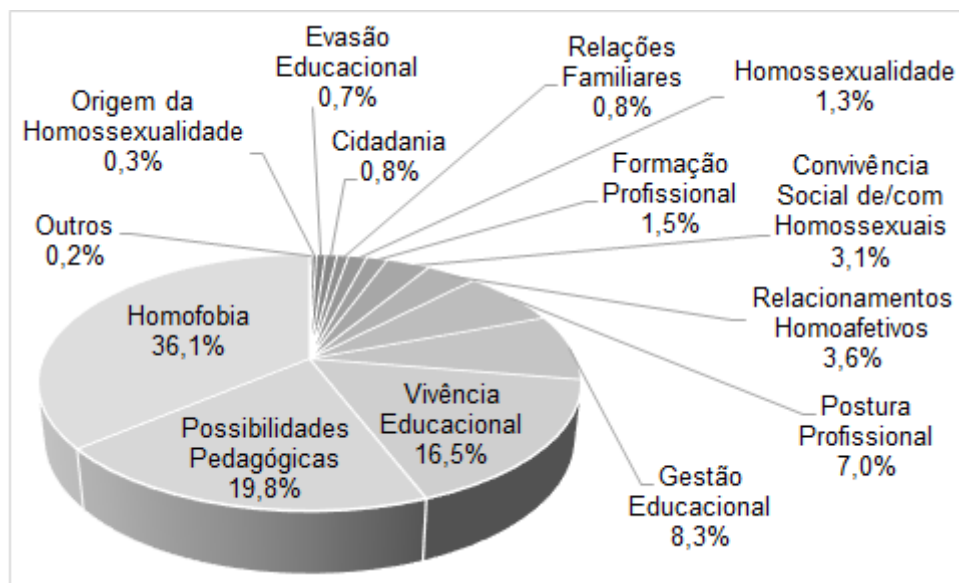
Como evidenciado no Capítulo II, o espaço é constituído por uma pluralidade de discursos que derivam de uma multiplicidade de práticas sociais. Consideramos, então, que os discursos de docentes em relação às homossexualidades são conectados a outras espacialidades carregados de relações de poder, criando novas possibilidades e configurações. Estas relações de poder, por sua vez, podem possuir um arranjo diferente em espacialidades diferentes. Sendo assim, esta seção compreende o espaço escolar envolto por relações de poder imbricados nos discursos docentes sobre as homossexualidades, resultando, em certa medida, na constituição da homofobia nesta espacialidade.

Para tanto, o Gráfico 2 e o Mapa Mental 1 (ambos evidenciados no capítulo II) demonstram que a espacialidade ‘Escola’ (80.2%) é a espacialidade discursiva mais

⁵⁰ GALEANO, Eduardo. **De Pernas pro Ar: a escola do mundo ao avesso**. (Tradução de Sergio Faraco). Porto Alegre: L&PM, 1999.

evocada durante as entrevistas, o que não seria diferente, tendo visto o objetivo da presente dissertação. Assim, nos cabe analisar agora quais são as categorias discursivas que compõe esta espacialidade discursiva, como pode ser visto no gráfico 7.

GRÁFICO 7 – Categorias Discursivas de Docentes do Ensino Médio de Instituições de Ensino Público da Cidade de Ponta Grossa, Paraná, Espacialidade Discursiva – ‘Escola’⁵¹.

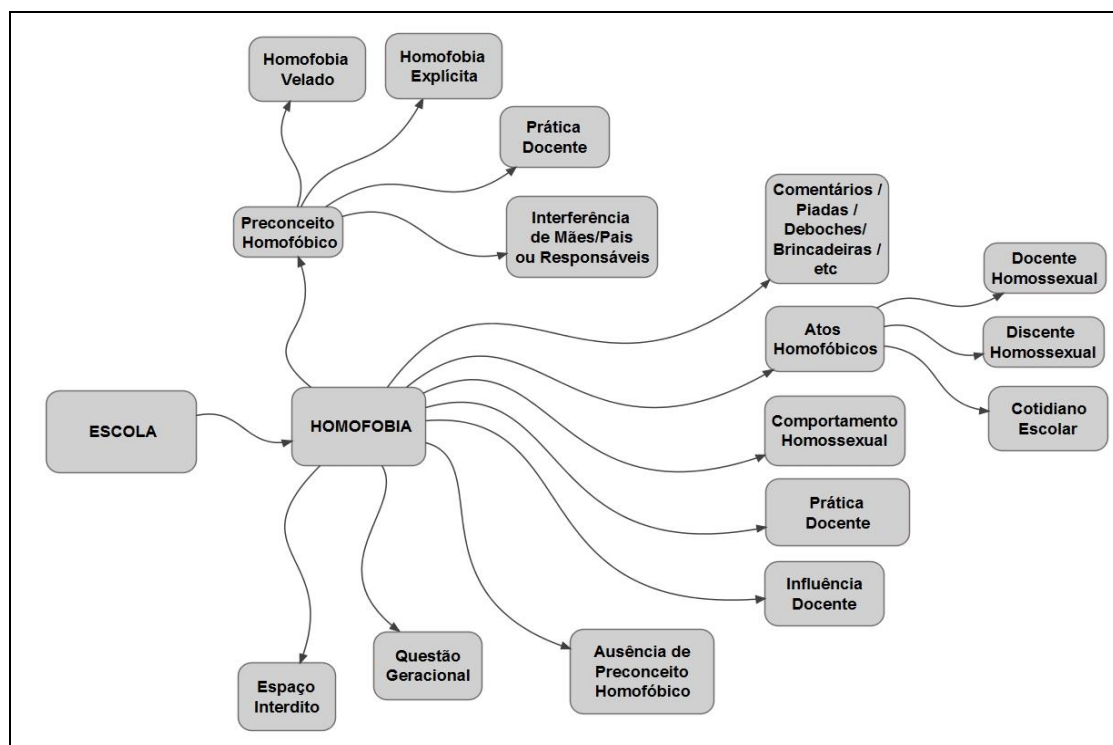


Fonte: Entrevistas realizadas com docentes do Ensino Médio de escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa, Paraná, entre os dias 04 de abril de 2013 a 16 de abril de 2014. Organizadora: SANTOS, 2014.

A categoria discursiva 'Homofobia' mostra-se como a categoria mais evidente da espacialidade discursiva 'Escola' com 36.1% do total das evocações discursivas. Esta porcentagem diz respeito a um conjunto de elementos do discurso docente que abordavam sobre a homofobia a partir das formas de preconceito e discriminação, piadas, brincadeiras, comentários, violências, além da inexistência da homofobia na escola. Por esta categoria discursiva possuir o maior número de elementos, foram estabelecidos eixos para melhor compreensão do fenômeno, como pode ser evidenciado no mapa mental a seguir (Mapa Mental 5):

⁵¹ A categoria discursiva 'Outros' não será problematizada.

MAPA MENTAL 5 – Eixos da categoria discursiva ‘Homofobia’; Espacialidade Discursiva ‘Escola’.



Fonte: Entrevistas realizadas com docentes do Ensino Médio de escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa, Paraná, entre os dias 04 de abril de 2013 a 16 de abril de 2014. Organizadora: SANTOS, 2014.

Como podemos evidenciar, o primeiro subeixo (eixo ‘Preconceito Homofóbico’) nos revela com muita intensidade a existência de homofobia sob as formas velada, mascarada e/ou escondida através do espaço escolar. Esta homofobia, segundo o discurso docente, constitui o espaço escolar a partir (mas não somente) da invisibilidade de pessoas homossexuais nesta espacialidade.

Ao mesmo passo que há o preconceito homofóbico velado nesta espacialidade, o segundo subeixo, evidencia que a homofobia, em sua forma explícita, também compõe a espacialidade discursiva ‘Escola’. De acordo com as entrevistas, a homofobia pode estar em sua forma latente ou em hibernação esperando algo ou alguma pessoa homossexual para vir à tona nesta espacialidade. Esta última análise do conteúdo do discurso docente pode ser refletida a partir da suposição da ideia de que haja a homofobia velada através do espaço escolar, pois, esta homofobia velada poderá se tornar explícita quando alguma pessoa não segue a linearidade entre sexo, gênero e desejo, por exemplo.

Para darmos inteligibilidade a estes elementos do discurso docente, primeiramente devemos compreender as discussões em torno dos termos

preconceito e discriminação. Para Rios (2007), ambos os fenômenos, embora sejam diferentes, estão interligados. O termo preconceito, em geral, diz respeito aos pensamentos negativos direcionados a uma pessoa ou grupos minoritários, bem como suas representações. Por outro lado, o termo discriminação está relacionado à materialização destes pensamentos negativos, violando os direitos desta pessoa ou grupos, instituindo a diferença.

Assim, a homofobia constitui o espaço escolar tanto em sua forma velada, camuflada, escondida ou mascarada, como também, em sua forma explícita. A homofobia velada está nas entrelinhas dos discursos proferidos – piadas e brincadeiras, nos currículos, nos livros didáticos, nas práticas, etc. Como ressalta Erbisti (2011), a homofobia encontra-se velada através do espaço escolar, onde docentes precisam compreender que as atitudes homofóbicas não correspondem meramente à violência física ou verbal.

Na discussão de Prado e Junqueira (2011), a homofobia constitui o espaço escolar por uma configuração que os autores chamam de ‘capilar’. Ela está nos livros didáticos, na formulação do currículo com conteúdo voltado à heterossexualidade, ou ainda, nas chamadas em que não é utilizado o nome social. Está também marcada nas paredes, carteiras e nas dependências de banheiros, etc. (PRADO e JUNQUEIRA, 2011).

Estes preconceitos e discriminações são consequências de um sistema heteronormativo imperando através do espaço escolar, muitas vezes não percebido. Como destaca Louro (2013b), ainda que se tenha noção de que há múltiplas formas de viver a sexualidade e o gênero, os currículos e práticas escolares vêm sendo sustentados por uma ideia de gênero e sexualidade voltada a um único padrão, a heterossexualidade. Neste contexto, tudo (e todxs) que foge(m) deste padrão, são acometidxs pela homofobia.

Se a homofobia em sua forma velada constitui o espaço escolar a partir (mas não somente) da invisibilidade de pessoas homossexuais como destacado nas entrevistas, a homofobia explícita, segundo o discurso docente, se estrutura através do espaço escolar a partir da visibilidade primária da orientação sexual em conjunto com a heteronormatividade, sendo que àqueles que não seguem este modelo padrão estarão sujeitos às discriminações, rejeições e/ou exclusões.

Esta ideia de que somente a heterossexualidade é válida – ignorando e negando a homossexualidade -, como afirma Louro (2000), resulta em pequenas

chances que as pessoas possuem para assumirem seus reais desejos. Assim, a escola como o local de conhecimento, permanece como local de desconhecimento e de ignorância quando se refere às sexualidades (LOURO, 2000).

Ainda, tratando do subeixo em relação à existência explícita de preconceito homofóbico na escola, segundo as entrevistas, docentes, discentes e comunidade escolar possuem, individualmente, sua parcela para a institucionalização da homofobia através desta espacialidade. Ainda, há discursos que apontam que docentes são responsáveis em maior grau pela homofobia, uma vez que são elxs que possibilitam ou restringem a existência da mesma através do espaço escolar.

(...) Existe e ele é grande [o preconceito homofóbico]. Muitas vezes ele tá escondidinho. Ele aparece assim numa situação de, de 'boom', de um extremo, mas que ele tá lá latente, ele tá. Só tá esperando um momento pra acontecer. (...). (Entrevista realizada com x docente Anteros, no dia 28 de março de 2014, em Ponta Grossa, Paraná).

Supor que profissionais docentes são responsáveis em maior grau pela homofobia é desconsiderar as relações de poder existentes em âmbito institucional. Como destaca Demo (2009, p. 174), x docente "(...) mais que o aluno, (...) é vítima do sistema". Isto supõe que além de ser submetido a uma formação 'treino e cópia', xs profissionais docentes são vítimas quanto à valorização da profissão (DEMO, 2009).

Quanto à contribuição para a institucionalização da homofobia na escola, o discurso docente aponta que a homofobia se encontra na omissão individual (e coletiva) relacionado às homossexualidades. Neste sentido, Rios (2007) argumenta que a homofobia pode ser compreendida a partir de dois fenômenos. Por um lado, a homofobia é desencadeada subjetivamente e, por outro, é a partir da institucionalização da heteronormatividade pelo viés social, cultural e político.

Ao fazer a análise dos resultados da pesquisa da Fundação Perseu Abramo (FPA), Prado e Junqueira (2011) afirmam que não existem espaços institucionais livres de sentimentos homofóbicos, aumentando este quadro homofóbico na medida em que se leva em consideração o dimorfismo sexual em conjunto com a naturalização da heterossexualidade com fins reprodutivos. Para Louro (2008), a sexualidade continua sendo vigiada e controlada, não somente pelas 'instituições tradicionais', mas também, por outras instâncias e 'grupos organizados'. Como destaca Rios (2007):

A persistência da homofobia ocorre, dentre outros fatores, porque a homossexualidade tende a afrontar de modo mais radical e incômodo instituições e dinâmicas basilares na vida em sociedade. (RIOS, 2007, p. 36).

Independente se a homofobia está em sua forma velada (escondida, oculta, camuflada) ou explícita (declarada, assumida, confessada), subjetivamente ou institucionalmente, a questão é que ela está presente através do espaço escolar produzindo e reproduzindo padrões heteronormativos que acabam desencadeando sentimento de inferiorização das pessoas homossexuais. “De fato, ao lado de expressões intencionais de homofobia, convivem discriminações não-intencionais, mas nem por isso menos graves ou injustas” (RIOS, 2007, p. 40).

Estas discussões nos levam ao terceiro subeixo o qual demonstra relações entre a prática docente e a homofobia. Segundo as entrevistas, a prática docente é marcada por sua sexualidade, mesmo que não expressada abertamente. Ainda, docentes homossexuais podem ocasionar problemas para a escola, em especial, quando se trata de instituições educacionais particulares. Segundo Foucault (2005), o fato de docentes possuírem uma orientação sexual dissidente só pode ter efeito sobre xs discentes quando a negação da existência da homossexualidade persistir. Para o autor,

Um professor homossexual não tem por que provocar mais problemas que um professor calvo, um professor do sexo masculino numa instituição de ensino onde todos os alunos sejam mulheres, uma professora num colégio masculino (...). (FOUCAULT, 2005, p. 19).

Em uma pesquisa realizada com docentes homossexuais, Molina e Figueiró (2012) compreendem a escola enquanto uma instituição heterogênea que possui um posicionamento em relação ao seu corpo docente, seus discentes, funcionárixs, práticas pedagógicas, etc., as quais a partir desta heterogeneidade surgirá a homofobia em sua forma mais sutil ou violenta. Para Moreira (2012), esta ‘normatização de comportamento’ através do espaço escolar é fruto de um reflexo da sociedade, isto é, a heteronormatividade é legitimada e expressada através desta espacialidade à luz de padrões sociais carregados de valores moralmente aceitos.

A normatização de padrões afetam as oportunidades de viver a diversidade em âmbito educacional, o que pode explicar a presença de docentes homossexuais

como um ‘problema’ para a instituição escolar. Indo além, a instituição escolar, para Molina e Figueiró (2012), inviabiliza as possibilidades de superação em relação às homossexualidades, ao mesmo tempo em que discrimina docentes homossexuais. Assim, ao contrário de impor padrões,

(...) deveremos incentivar ações que estimulem reflexões individuais e coletivas, a começar com a discriminação contra seu próprio corpo docente que tem como orientação sexual a homossexualidade. (MOLINA e FIGUEIRÓ, 2012, p. 62).

Além disso, de acordo com o discurso docente, a não abordagem das sexualidades em sala de aula, mais especificamente as homossexualidades, deriva da falta de preparo em conjunto com a própria homofobia, pois é, também, a partir de discussões sobre as sexualidades em sala de aula que o preconceito surge. A homofobia, para Louro (2000, p. 19), “(...) expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo”. Como sugere a autora, há uma resistência para com as pessoas homossexuais como se a homossexualidade consistisse como algo contagioso.

Considerar a homossexualidade como contagiosa pode explicar a homofobia em relação a profissionais docentes com sexualidades dissidentes⁵². Esta assertiva corrobora com o quarto subeixo proposto, pois evidencia a interferência de mães/pais e/ou responsáveis em relação à homofobia. De acordo com as entrevistas, a família é uma das possíveis instituições que produz e reproduz um quadro homofóbico. Esta homofobia é apreendida a partir da homofobia de mães/pais e/ou responsáveis, a qual é (re)produzida para outras espacialidades.

(...) também vai dessa de o, se os alunos ficam sabendo [da homossexualidade do professor], eles comunicam aos pais e daí os pais vão dar a opinião deles né. E a opinião que os pais darem geralmente vai influenciar no que o aluno vai pensar. (...). (Entrevista realizada com x docente Belona, no dia 22 de abril de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

Como já discutido no capítulo II da presente dissertação, esta relação entre homofobia e a influência de mães/pais e/ou responsáveis possui ligação direta com

⁵² Profissionais docentes homossexuais são demitidos de instituições de ensino acusados de influenciar na formação e aprendizado de discentes. Disponível em: <<http://www.parana-online.com.br/editoria/pais/news/45203/>>. Professor homossexual é acusado de fazer apologia à homossexualidade. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL1005945-5604,00-PROFESSOR+E+DEMITIDO+ACUSADO+DE+APOLOGIA+AO+HOMOSSEXUALISMO+PARA+ALUNOS.html>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

a metáfora das órbitas proposto por Felipe e Bello (2009) a qual ora estamos próximos da matriz heterossexual, ora longe. Sendo assim, é na infância o momento que estamos mais próximos. Como afirmam Prado e Junqueira (2011), mesmo que a igreja seja a primeira instituição que podemos relacionar com a disseminação da homofobia, é a instituição escolar que é considerada um dos ‘*locus* privilegiados de (re)produção e disseminação’ e, paralelamente, de combate à homofobia. “Embora a instituição heteronormativa da sequência sexo-gênero-sexualidade ocorra em diversos espaços sociais e institucionais, parece que são a escola e a família os ambientes nos quais se verificam seus momentos cruciais” (PRADO e JUNQUEIRA, 2011, p. 59).

Assim, a análise do eixo ‘Preconceito Homofóbico’ da categoria discursiva ‘Homofobia’ evidencia que o espaço escolar é constituído pelo sentimento de homofobia em sua forma velada e explícita, tanto subjetivamente quanto institucionalmente, por parte de discentes, docentes, comunidade escolar, quanto por parte da família. Logo, a homofobia pode estar presente através do espaço escolar sob as formas diretas, indiretas e/ou subliminares, praticada por todxs que vivenciam esta espacialidade.

O eixo ‘Comentários / Piadas / Deboches / Brincadeiras’ da categoria discursiva ‘Homofobia’ evidencia que, no cotidiano escolar, a prática de comentários, piadas, brincadeiras, deboches, etc., direcionadas às pessoas homossexuais, são corriqueiras, quando não são consideradas ‘normais’ por certxs docentes. Paradoxalmente, outrxs reconhecem que tal atitude é preconceituosa evitando levá-las à sala de aula, mas que ocasionalmente, podem ocorrer.

(...) Que aluno debochava por causa da voz... ‘Nham nham nham’ sabe? Imitava. (...). (Entrevista realizada com x docente Néftis, no dia 10 de abril de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

Os discursos docentes apontam que o desvio dos padrões heterossexuais de masculinidades e feminilidades desencadeiam comentários e piadas. Estas práticas inferiorizam as pessoas homossexuais tornando-as motivos de chacotas, gozações e avacalhações. Assim, de acordo com Prado e Junqueira (2011), a homofobia pode ser então melhor compreendida a partir da humilhação, pois garante, confirma e legitima a exclusão social através da mesma.

O sentimento de homofobia, para Louro (2000), é maior intensificado no processo de construção da identidade masculina devido a uma maior vigilância durante este processo. Como destaca a autora:

De modo especial, as expressões físicas de amizades e de afeto entre homens são controladas, quase impedidas, em muitas situações sociais. Evidentemente elas são claramente codificadas e, como qualquer outra prática social, estão em contínua transformação. (LOURO, 2000, p. 18).

Borrillo (2010) argumenta que a maior condenação de qualquer desvio na construção da identidade masculina deve-se às sociedades androcêntricas. O autor destaca em sua discussão que a barreira em relações de intimidade entre homens está na socialização masculina na qual, um dos elementos que constituem a masculinidade é o sentimento homofóbico. Para Borrillo (2010, p. 97), “as reações homofóbicas mais violentas provêm, em geral, de pessoas que lutam contra seus próprios desejos homossexuais”, o que Rios (2007) confirma ao alegar que atos homofóbicos decorrem de indivíduos ‘em grave conflito interno’ em relação a sua própria sexualidade.

Na escola, esta prática de vigilância no processo de instruir ‘como é que deve ser’ os padrões de masculinidades e feminilidades denuncia que a heterossexualidade não é algo que se possui naturalmente, mas que precisa ser feita e refeita com vistas a melhorar sempre (PEREIRA, 2009). Igualmente, é também a partir de piadas e comentários pejorativos direcionados às pessoas que possuem um comportamento não aceito socialmente que esta prática de afirmação da heterossexualidade se reitera.

Louro (2000) salienta que aprendemos desde a infância termos pejorativos para se dirigir às pessoas que não seguem as normas heterossexuais. A análise do conteúdo do discurso docente aponta que estes termos pejorativos são realizados, em sua maioria, na ‘sala de docentes’⁵³ por docentes homens. Esta assertiva apoia as discussões de Louro (2000) e Borrillo (2010) no que tange a maior vigilância e controle na construção da identidade masculina.

Estes termos pejorativos também são realizados em sala de aula. Entretanto, é na sala de docentes que eles ocorrem com maior intensidade, uma vez que, na

⁵³ Substituímos o termo ‘sala dos professores’ (como é conhecido nas escolas) por ‘sala de docentes’, pois o primeiro denota somente profissionais docentes masculinos denunciando as relações de poder nesta espacialidade.

sala de aula, x docente é consideradx como um mediadorx de conflitos, não podendo transparecer seu preconceito, pensamento ou opinião para discentes. Assim, a sala de docentes torna-se uma espécie de ‘pequeno conselho’ onde todos os tipos de práticas de inferioridade para com as pessoas homossexuais (e não somente delas) são expostas e divulgadas diariamente.

Por sua vez, a presença de discentes nesta espacialidade é vetada. Podemos dizer então, que a sala de docentes é uma espacialidade constituída por relações de poder, devido à proibição da presença de discentes, principalmente nos recreios. De acordo com as reflexões de Ferreira (2011) em relação às considerações de Massey (1999), Mitchell (2000), Smith (1991), Valentine (2007), o espaço reflete as relações de poder e os discursos hegemônicos, e de que a desigualdade se reproduz através das formas de como é organizado, vivenciado, representado e criado. Desta maneira, a sala de docentes é uma espacialidade almejada por muitos discentes que buscam compreender, entre outras vivências educacionais, como se dá a sua dinâmica de organização, onde comentários pejorativos, piadas, deboches, brincadeiras e tantos outros modos de se dirigir às pessoas homossexuais (mesmo vistos como inocentes e sem malícia por uma parcela de docentes) ocorrem.

Ressaltamos que estas piadas e comentários não são, exclusivamente, direcionados à discentes homossexuais. A análise do conteúdo do discurso docente evidencia casos de comentários direcionados à docentes homossexuais realizados por outrxs professorxs (heterossexuais). As entrevistas revelam que xs docentes homossexuais sentem-se desconfortáveis quando estas piadas surgem e que, ironicamente, estas práticas de inferiorização são feitas, também, por docentes homossexuais em tons de ‘entrando na brincadeira’:

(...) Sim, sempre né, se observa que há aquelas brincadeiras, né, o bullying que hoje está tão na moda e que antes passava mais despercebido, então ele era muito mais intenso, né. Então sempre tinham aqueles termos pejorativos “mariquinha”, “menininha”, ‘boiolinha’... Sempre ouviu e até o próprio homossexual ele, acredito que até pra não partir pra uma briga, ou alguma coisa assim, ele levava na brincadeira também. (...). (Entrevista realizada com x docente Letus, no dia 26 de junho de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

Em seu trabalho, Irigaray, Saraiva e Carrieri (2010) evidenciam uma discriminação não-explicita direcionada às pessoas homossexuais a partir do humor, o qual “(...) cria uma espécie de camada de tolerância, burlando políticas

organizacionais, e colocando as críticas dentro de margens aceitáveis, as do riso (...)" (p. 899). Entretanto, segundo esta discussão, estas práticas de humor não são realizadas somente por heterossexuais, o que também é evidenciado pela análise do conteúdo do discurso docente proposto nesta dissertação.

A afirmação que docentes homossexuais se sentem desconfortáveis e inferiorizadxs diante de termos pejorativos e, que paradoxalmente, esta prática também é realizada pelos mesmxxs em termos de 'entrando na brincadeira', revela o próprio sentimento de inferioridade da pessoa homossexual, auxiliando num quadro de naturalização da heterossexualidade e da homofobia.

Sobre esta prática de profissionais homossexuais realizarem piadas sobre si mesmxxs, Irigaray, Saraiva e Carrieri (2010), argumentam que o humor é designado como uma ferramenta de 'sanção social', constituído como uma estratégia de sobrevivência, o que "(...) Talvez por isso os homossexuais sejam considerados engraçados, divertidos" (IRIGARAY, SARAIVA E CARRIERI, 2010, p. 902). Porém, como destacam os autores, tal prática leva a pessoa homossexual a tornar-se cúmplice dx agressorx.

Estes termos pejorativos não se limitam a espacialidade da sala de docentes. É também durante as aulas que ocorrem as diversas situações de homofobia contra discentes e docentes homossexuais. Esta homofobia é presenciada a partir de deboches devido a voz, trejeitos, ou qualquer que seja a atitude que desvie dos padrões heteronormativos. Neste sentido, uma parcela de docentes reconhece que comentários e piadas incentivam e acentuam a existência de preconceito homofóbico, enquanto outra ignora tais fatores.

Neste contexto, há uma necessidade na politização do humor, pois ele auxilia os processos de discriminação social, sendo os homossexuais masculinos os principais alvos de piadas (IRIGARAY, SARAIVA e CARRIERI, 2010). Sendo assim, a homofobia se estrutura através do espaço escolar a partir de piadas, zoações, deboches, comentários, etc., com a consciência e consentimento de docentes, ou não.

O eixo 'Atos Homofóbicos' entra em consonância com eixo discutido anteriormente, quando evidenciamos que docentes homossexuais são alvos em potencial de comentários e piadas. Assim, este eixo está configurado em três subeixos, os quais dizem respeito aos atos homofóbicos direcionados à docentes e

discentes homossexuais, bem como aos atos homofóbicos que ocorrem cotidianamente nesta espacialidade.

Rios (2007) destaca que a denominação de um ato como constituinte de sentimento homofóbico independe da intenção do mesmo ou da situação que o ocasiona. Ao contrário, a designação de uma ação como homofóbica leva em consideração os danos causados na promoção da cidadania. Como salienta Rios (2007):

A homofobia, como expressão discriminatória intensa e cotidiana, ocorre sempre que distinções, exclusões, restrições ou preferências anulam ou prejudicam o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos econômico, social, cultural ou em qualquer campo da vida pública. (RIOS, 2007, p. 40).

Desta forma, em relação aos atos homofóbicos direcionados à docentes homossexuais, evidenciamos que a escola não consegue tratar de questões relacionadas com tais profissionais, causando uma exclusão, e não menos, a demissão de docentes⁵⁴. As falas seguem no sentido de que estxs docentes são alvo de piadas e comentários em maior grau, havendo uma maior cobrança em relação à sua prática docente, motivando uma possível perseguição pela sua orientação sexual, como pode ser visto abaixo:

(...) eu acho que às vezes a escola discrimina também. Em alguns casos, a escola não sabe lidar e acaba tentando exclui o professor (...). (Entrevista realizada com x docente Seth, no dia 26 de abril de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

Em uma análise sobre a homossexualidade em âmbito profissional, Bicalho e Diniz (2009) salientam que as violências simbólicas contra pessoas não heterossexuais se configuram em humilhações implícitas, como a inferiorização em relação aos heterossexuais. Estas violências simbólicas são acompanhadas pela exclusão da pessoa homossexual segregando a mesma na vivência de espaços, entre eles os de exercícios da profissão. Segundo Bicalho e Diniz (2009),

Isso se repercute também nas profissões, sendo, muitas vezes, apenas as ocupações associadas ao feminino e menos valorizadas socialmente acessíveis aos homossexuais. Ressaltamos que a violência que caracteriza

⁵⁴ Segundo a pesquisa de Hanke e Ornat (2013) realizada com um universo de 1956 discentes, 25% de discentes meninos e 13% de discentes meninas concordam com a demissão de docentes homossexuais.

essa distinção não finda em sua mera constatação; ela também acarreta a perda de oportunidades, vinculada à perda de chances de promoção e à dificuldade de inserção em determinados cargos ou até mesmo no mercado de trabalho. (BICALHO e DINIZ, 2009, p. 14).

Desta maneira, docentes homossexuais podem optar por viver a sua sexualidade na clandestinidade não transparecendo sua orientação sexual, uma vez que a instituição escolar possui dificuldades em promover a diversidade de tal modo que exclui estx docente não somente de seu exercício profissional, mas também da vida em sociedade.

Docentes homossexuais sofrem cotidianamente com a homofobia ao mesmo passo que discentes não heterossexuais. Em relação ao grupo de discentes, as entrevistas apontam que a homossexualidade feminina é invisível através do espaço escolar em relação à homossexualidade masculina. Leonel (2011, p. 96) destaca que “(...) se postularmos que as mulheres homossexuais são de fato menos ‘percebidas’ pelas pessoas ao redor, podemos imaginar que elas serão, conseqüentemente, menos discriminadas”. Esta discriminação relacionada à homossexualidade feminina pode ser explicada pela invisibilidade da mulher na sociedade e pelo fato de que trocas de carinhos entre mulheres são aceitas socialmente (LEONEL, 2011), o que Prado e Junqueira (2011) concordam ao afirmam que:

A lesbofobia, em suas diversas formas de manifestação, costuma figurar entre as menos perceptíveis formas de homofobia. Isso ocorre especialmente graças aos processos de invisibilidade a que as lésbicas geralmente estão submetidas na sociedade. (PRADO e JUNQUEIRA, 2011, p. 56).

Esta afirmação da invisibilidade da homossexualidade feminina possui relação com a assertiva de que a construção da masculinidade possui maior controle onde a vigilância é voltada para meninos que não seguem a linearidade entre sexo, gênero e desejo, tornando a homossexualidade feminina menos perceptível. Como destaca Leonel (2011), não há como discutir sobre preconceitos e discriminações em relação à orientação sexual, sem antes recorrer às discussões de sexismo, pois, “(...) o

machismo está na base de toda discriminação por orientação sexual” (p. 96)⁵⁵. Para Dinis e Cavalcanti (2008):

É claro que essa hierarquia de gênero se altera com todo o movimento da sociedade, mas os preconceitos da sociedade machista ainda se encontram fortemente marcados na formação social dos sujeitos. (DINIS e CAVALCANTI, 2008, p. 101).

Assim, há uma linha tênue entre a invisibilidade da homossexualidade feminina e as relações de poder entre homens e mulheres. Ao discutir sobre a hierarquização e relações de poder entre meninas e meninos durante os recreios, Pereira (2009) aborda que na escola há espaços definidos como ‘masculinos’ e espaços definidos como ‘femininos’. Por exemplo, a utilização do campo principal do recreio é feita por meninos, enquanto que as zonas periféricas são utilizadas por meninas. Esta configuração “(...) produz desde cedo uma diferença entre os sexos que leva as/os jovens a ocupar distintos espaços (...)” (PEREIRA, 2009, p. 121).

Além de a diferença sexual acarretar a ocupação de diferentes espaços, os sujeitos femininos estão em uma posição marginal em relação aos sujeitos masculinos, denunciando uma invisibilidade das meninas que ocorre cotidianamente.

Tratando de cotidiano escolar, a análise do conteúdo do discurso docente aponta que as pessoas homossexuais não são respeitadas, mas sim, toleradas, como visto no discurso docente abaixo:

(...) E o respeito que, que as pessoas assim, fingem ter. na verdade o que as pessoas fazem, (...) elas toleram. Elas somente toleram né. Toleram e daí é... você vê caras e bocas. (...). (Entrevista realizada com x docente Plutão, no dia 15 de abril de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

Como tratamos no capítulo II, as homossexualidades não podem ser simplesmente ‘toleradas’, elas devem, sobretudo, ser respeitadas. Como evidenciamos no discurso docente acima, as pessoas que vivenciam o espaço escolar fingem possuir respeito para com as pessoas não heterossexuais quando, na verdade, estão meramente tratando as homossexualidades em tons de tolerância. Esta atitude de não respeitar as homossexualidades enquanto uma

⁵⁵ Esta assertiva pode ser evidenciada nos elementos da categoria discursiva ‘Gestão Educacional (8.3%)’ quanto a namoros homoafetivos na escola e ao tratamento diferenciado de homossexuais femininos em relação a homossexuais masculinos por gestores educacionais.

sexualidade válida ocasiona em emoções negativas para com homossexuais, salientadas no discurso docente como ‘caras e bocas’. Dinis e Cavalcanti (2008) argumentam que é necessário superar este quadro tolerante a partir de estratégias políticas que coloquem em xeque o sistema normatizador de identidades sexuais e de gênero.

A instituição escolar é omissa sobre as questões das sexualidades tendo forte relação com a questão religiosa de tal modo que restringe a existência da expressão da liberdade sexual como já evidenciado no capítulo II. Estes elementos legitimam o que Barros, Vieira e Galvão (2013) afirmam em suas discussões onde a principal fonte de intolerância e exclusão para com as pessoas homossexuais, advém de discursos religiosos onde a laicidade não se efetiva verdadeiramente. Conforme Santos (2010):

Os dogmas e doutrinas cristãs, em especial católicas e evangélicas, presentes nas escolas públicas de todo o país representam um elemento que contribui para a exclusão de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, assim como de praticantes das religiões de matriz africana, desse espaço. (SANTOS, 2010, p. 171).

Para Barros, Vieira e Galvão (2013), é de grande importância alimentar as discussões que envolvam o ensino religioso levando em conta seus aspectos que restringem a liberdade de expressão diante de um Estado omissa que sofre cotidianamente influências religiosas.

Esta omissão por parte da instituição escolar ligada com questões religiosas nos leva ao eixo ‘Comportamento Homossexual’ quando evidencia a omissão da escola ao tratar da homossexualidade e o respeito para com a mesma. Paralelamente, discentes e docentes homossexuais escondem sua homossexualidade evitando tais atos homofóbicos. Alguns elementos deste eixo dizem respeito quando ‘discentes são expulsos da escola devido ao comportamento homossexual’; ‘alunas lésbicas não expõem sua sexualidade visando maior aceitação’; ‘homens gays se isolam e se sentem inferiores em relação aos outros’.

Constatamos a partir destes elementos que a homofobia atinge discentes homossexuais tanto masculinos, quanto femininos. Assim, para manter sua permanência na escola, buscam estratégias como viver na clandestinidade, camuflando e escondendo sua sexualidade com vistas a uma maior aceitação em uma espacialidade heteronormativa. Estes elementos podem ser refletidos a partir

das discussões de Sedgwick (1993) sobre o armário o qual oprime as pessoas homossexuais. Em suas discussões, Sedgwick (1993) afirma que o armário consiste em um dispositivo que não somente regula a vida de pessoas não heterossexuais, mas também, o que diz respeito às relações de poder e visibilidades heterossexuais. Assim, esta clandestinidade da homossexualidade (ou viver no armário) acusa uma homofobia impregnada na instituição escolar:

(...) mas a gente vê assim que não se misturam muito né. Tal... Quando é muito afeminado eu via que se... o que que acontece. (...) não, esses tipos de meninos, né, eles sempre tem amigas (...) dificilmente eles tem amigos. Porque os amigos eles quase daí não gostam muito né de andar quando é muito assim explícito, né. Daí eles ficam né, mais receoso, né. Mas nada assim que que veja e tipo isole. (...). Você vê que ele tava sendo prejudicado se sentindo, né, inferior aos outros. (...). (Entrevista realizada com x docente Anúbis, no dia 25 de junho de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

O discurso docente acima afirma que homossexuais masculinos afeminados criam laços de afetividade mais facilmente com colegas meninas do que colegas meninos. Esta afirmação pode ser respaldada nas discussões sobre a construção da masculinidade de Louro (2000) e Borrillo (2010), pois, para um discente do sexo masculino, criar laços de amizade com outro discente homossexual masculino pode ferir sua masculinidade. Assim, discentes homossexuais masculinos possuem sentimento de inferioridade, acarretando em um autoisolamento.

A existência da homofobia através do espaço escolar evidenciado nestes elementos possui relação tanto com os eixos 'Prática Docente' e 'Influência Docente' quanto à insuficiência da formação complementar no combate à homofobia. Se por um lado há esta falha na formação, por outro, o sujeito docente torna-se mobilizadorx para o combate a homofobia através do espaço escolar:

(...) Eu acho que o papel (...) da transformação social é do professor, né? (...) Mas e daí quando o professor é aquele que implanta? É aquele que incentiva? Eu vejo isso. [Acontece?] Acontece muito! Né? (...), não vai mudar se... se o professor não... não conseguir entender o papel dele como mobilizador dessa mudança. Agora se ele não aceita o homossexualismo como é que ele vai muda a cabeça do pequeno? Entendeu? (...). (Entrevista realizada com x docente Montu, no dia 03 de junho de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

As entrevistas evidenciam a existência da dificuldade de certxs docentes em trabalhar a temática das sexualidades em resposta de uma cristalização daquilo que

é considerado como norma, o que pode levar a uma influência na prática docente voltada à heteronormatividade. Para Mokwa, Gonini e Ribeiro (2009), a dificuldade que docentes possuem em sua prática relacionada às sexualidades são influenciadas por um contexto sócio-cultural que está imbricado, reforçando esta cristalização e tornando a abordagem sobre a temática, por vezes, simplista e reducionista, não dando oportunidades para a problematização das sexualidades em sala de aula.

Esta cristalização pode ser entendida segundo o que Junqueira (2010) afirma de princípio da 'heterossexualidade presumida'. Para ele, este princípio é exercido quando docentes realizam sua prática em sala de aula como se houvessem somente pessoas heterossexuais como público. Para Junqueira (2010).

O hábito ou a tendência a se presumir a heterossexualidade parece derivar de uma profunda crença nos investimentos sociais nos processos de 'heterossexualização compulsória', mas pode ser, antes disso, um fator de produção ou de aprofundamento dos processos de silenciamento (...). (JUNQUEIRA, 2010, p. 218).

Franco e Mota (2010) concluem que, a partir das manifestações sutis ou explícitas de estranhamento e repulsa em âmbito escolar ao 'transitar pelas fronteiras das sexualidades e do gênero', em sua maioria, docentes estão reafirmando a normatização de práticas preconceituosas e discriminatórias através de suas práticas docentes.

Do mesmo modo, quando profissionais da educação exercem uma prática docente (hetero)sexualizada reafirmam as normas impostas pela heteronormatividade de tal modo que silencia as homossexualidades. Junqueira (2010) aponta a necessidade de compreender a instituição escolar como local de (re)produções de 'verdades' impostas pela matriz heterossexual.

A atitude de compreender o espaço escolar enquanto reprodutor de normas heterossexuais, possibilitam uma prática docente voltada à desestabilização das mesmas normas, tornando o profissional docente como protagonista da mudança, começando pela própria prática.

Esta prática (hetero)sexualizada também encontra forças quando docentes resistem em desenvolver projetos sobre as sexualidades, como evidenciado nas entrevistas. Estas resistências para com o desenvolvimento de projetos voltados às sexualidades para além de termos biologizantes denuncia uma atitude preconceituosa e discriminatória de docentes e gestores ao presumir a

heterossexualidade compulsória. Quando trabalhado somente em termos biologizantes, reforçava-se a normatização, pois:

(...) a Educação Sexual, quando trabalhada, reforçava temas tradicionais normatizantes como a reprodução, a gravidez e as doenças sexualmente transmissíveis. Diferenças sexuais, como a homossexualidade, eram práticas que requeriam vigilância e cuidados especiais. (DINIS e CAVALCANTI, 2008, p. 105).

Mesmo com a confirmação de que a homofobia é um elemento do espaço escolar, através da análise do conteúdo do discurso docente como vimos até agora, há docentes que alegam a inexistência da mesma nesta espacialidade como pode ser visto no eixo 'Ausência de Preconceito'. Segundo o discurso, docentes não possuem sentimentos homofóbicos devido ao nível de escolaridade. Afirmam ainda que a instituição escolar não é homofóbica, mas sim, tradicional:

(...) Na escola hoje, no âmbito profissional, de professores eu não consigo ver... nenhuma discrepância de preconceito. Com os professores. (...) Os funcionários não tenho tanto, tanta intimidade com eles pra ver isso. (...) Com os alunos, deixa eu ver, com os alunos... é não... não tem ali, não consigo ver também, por ser alunos da tarde que são crianças, talvez eles ainda, não consigam identifica as pessoas que tem predominância pro homossexualismo. Tanto no, no lado feminino quanto masculino. (...) Eu acho que ainda... eles tão... em desenvolvimento e eles não, não tem uma linha ainda de que vão escolhe. As crianças não, não brigam, não discutem isso. (...). (Entrevista realizada com x docente Belona, no dia 22 de abril de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

Este eixo entra em contrariedade com a tendência verificada em campo pelo menos em dois pontos. Primeiro, os elementos evidenciam a não existência de homofobia em uma espacialidade que, segundo as entrevistas, exclui, inferioriza, interdita e hierarquiza a vivência espacial e social de pessoas homossexuais. Podemos compreender que esta suposição da ausência de homofobia através desta espacialidade esteja oculta, uma vez que ela não é presenciada. Segundo Leonel (2011), o problema na percepção de preconceito está em considerar um ato homofóbico somente se ele vir acompanhado de violência tanto verbal quanto física.

Assim, mesmo que ocultamente, sua produção e reprodução se fazem cotidianamente auxiliando nesta exclusão, inferiorização, interdição e hierarquização daqueles que não seguem os padrões de masculinidades e feminilidades naturalizados. Como salienta Moreira (2012):

Dessa forma, pode-se pensar que a homofobia possui um caráter institucional de forma oculta e velada; apresenta-se diluída por toda a sociedade, pois no seu funcionamento ela constitui-se como uma propriedade estrutural inscrita nos mecanismos rotineiros de forma sistêmica, mantendo os homossexuais em situação de inferioridade sob dois modos, um de forma aberta (aparente) e associada aos indivíduos e a outra institucional. (MOREIRA, 2012, p.13).

Outro ponto que entra em contrariedade neste eixo está ligado ao fato de que docentes não possuem sentimentos homofóbicos devido ao seu nível de escolaridade ser superior. Em certa medida, esta assertiva entra em concordância com a coleta de dados da Fundação Perseu Abramo (FPA) em parceria com a Fundação Rosa Luxemburg (RLS)⁵⁶, com um universo da amostra de 2.014 entrevistas realizadas em 150 municípios brasileiros. Segundo Venturi (2011), as análises destes dados apontam que na medida em que a escolaridade aumenta, os níveis de homofobia caem gradualmente, embora não desaparecendo por completo a nível superior.

Neste sentido, mesmo que a homofobia diminua, ela perpassa todos os níveis educacionais em um *continuum* de valores e normas que são estabelecidas, não havendo um ponto específico de nível educacional que ela obtenha seu fim. Desta forma, ao afirmar que docentes não possuem sentimentos homofóbicos decorrente de seu nível educacional, xs docentes entrevistados apoiam potencialmente a homofobia em sua forma velada, ao passo que ela produz e se reproduz sutilmente sem que medidas de combate à homofobia sejam tomadas pelo fato de a mesma não ser presenciada através do espaço escolar.

Por outro lado, a assertiva de que a instituição escolar não é homofóbica, mas tradicional, corrobora com os elementos do eixo 'Questão Geracional' da categoria discursiva 'Homofobia'. Segundo as entrevistas, docentes mais velhos possuem um discurso mais conservador. Ainda, quando na época de discente, certxs professorxs relatam que a homossexualidade não era comentada, muito menos, presenciada:

(...) Se tem professor mais antigo que... (...) os caras são extremamente tradicionais e tiveram aquela criação tradicional, né, que volte e meia rola uma piadinha, alguma coisa né... (...) é que o cara ele não aceita o diferente, né... então ele já vem de uma geração que, que não aceita... Os caras, por exemplo... era cabeludo, o cara já era totalmente fora do padrão né (...) Tatuagem, brinco. E hoje você olha, você dá uma volta pelos corredores você vê que é, que é uma diversidade, é variado, então

⁵⁶ Resultado dos dados anexados em: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. (Org.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

você vai ter.... todos. Todo tipo de pessoa. Então o pessoal acha que essa geração aprendeu a ser mais tolerante, aceitar mais, né... (...).
(Entrevista realizada com x docente Ares, no dia 01 de abril de 2014, em Ponta Grossa, Paraná).

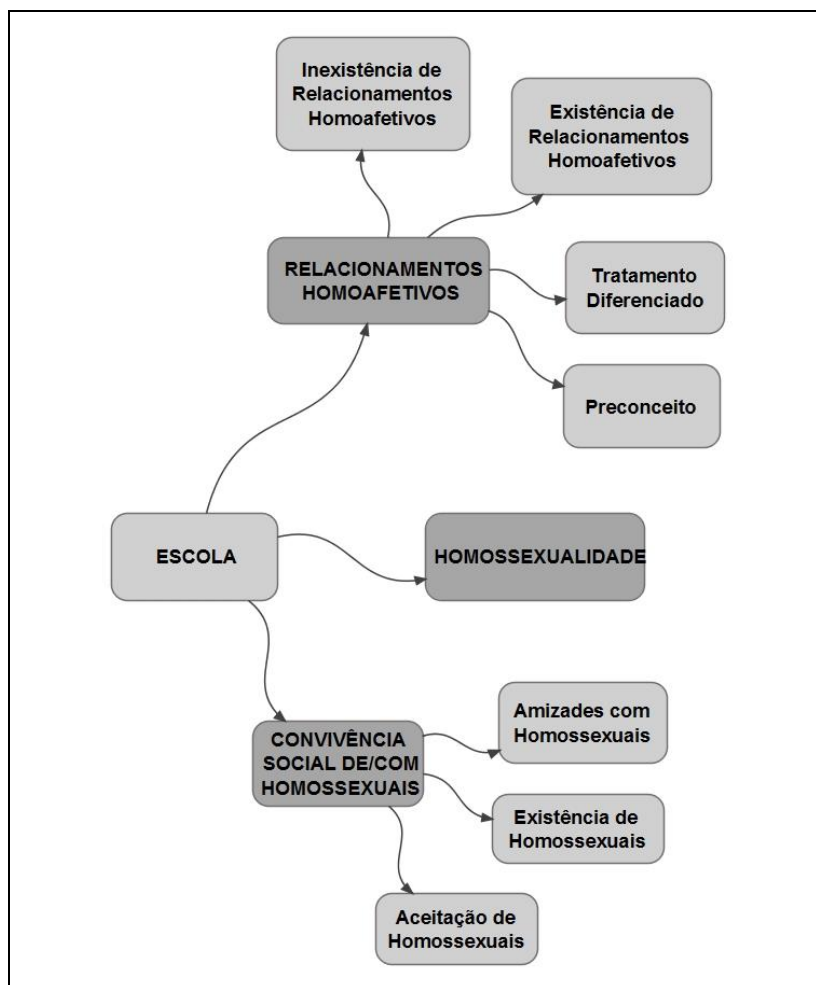
Embora o discurso docente acima afirme que uma prática pedagógica tradicional influencia a não aceitação da diversidade, esta diversidade está sendo visível através do espaço escolar, o que torna a aceitação da homossexualidade maior. Louro (2000) destaca que esta visibilidade de pessoas homossexuais em conjunto com os movimentos sexuais estabelecem novas configurações: se, por um lado, tal visibilidade proporciona o abandono de rejeições e desprezo das homossexualidades, por outro, as manifestações homofóbicas e campanhas conservadoras têm sido renovadas e revitalizadas com mais afinco.

Finalmente, o eixo 'Espaço Interdito', diz respeito principalmente à espacialidade banheiro. Neste eixo, os docentes, mais uma vez, são considerados os responsáveis pela interdição das pessoas homossexuais nas espacialidades escolares - dentre elas, o banheiro, onde revelam que cada pessoa deve seguir o seu sexo definido morfoanatomicamente (esta questão dos banheiros como um espaço interdito será discutida com maior profundidade mais adiante).

Portanto, a categoria discursiva 'Homofobia' (36.1%) revela que o sentimento homofóbico pode ser considerado como um elemento que constitui o espaço escolar e que, conseqüentemente, irá refletir nas dinâmicas espaciais não somente desta espacialidade, mas nos mais variados espaços.

A partir da ideia de um espaço escolar constituído por homofobia, as categorias discursivas 'Relacionamentos Homoafetivos' (3.6%), 'Homossexualidade' (1.3%) e 'Convivência Social de Homossexuais' (3.1%) serão problematizadas em conjunto para melhor produção de inteligibilidade. O mapa mental abaixo evidencia as categorias discursivas e seus respectivos eixos:

MAPA MENTAL 6 – Categorias discursivas ‘Homossexualidade’, ‘Relacionamentos Homoafetivos’ e ‘Convivência Social de/com Homossexuais’; Espacialidade Discursiva ‘Escola’.



Fonte: Entrevistas realizadas com docentes do Ensino Médio de escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa, Paraná, entre os dias 04 de abril de 2013 a 16 de abril de 2014. Organizadora: SANTOS, 2014.

Quando se trata de relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo na escola, a homofobia é revelada explicitamente. A persistência de certxs docentes em dizer que a instituição escolar é assexuada, como afirma Facco (2011), faz dela conivente da heterossexualidade reprodutiva, pois namoros heterossexuais são naturais e moralmente aceitos, frente aos namoros homossexuais. Como salientado nas entrevistas, quando ocorrem casos de namoros homossexuais, o casal homoafetivo não é tratado igualitariamente pela escola em geral, em especial quando se trata de gestores escolares. Outra situação é quando este relacionamento homoafetivo - extrapolando as paredes da sala da equipe pedagógica chegando à sala de aula - torna-se um elemento para a construção de

piadas e comentários pejorativos entre docentes e discentes como pode ser analisado a seguir:

(...) Com certeza. Com certeza vai ser tratado diferente. Com certeza ele não vai ser aceito (...) não vai ser aceito e vai ficar o resto da vida (...) taxado. Com apelido, não, não aceitam. Infelizmente não se aceita. (...). (Entrevista realizada com x docente Vulcano, no dia 04 de junho de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

(...) Eu acho que a tendência seria, por exemplo, se você tá tendo um casal de namorados na mesma sala, senta um do ladinho do outro, conversa, pega na mão, se beijam alguns momentos, na hora que tá assim, na hora do intervalo, recreio, todas as pessoas na escola acabam vendo, sabendo que aquilo é um casal. Se fosse da mesma sala, pelas escolas que eu passei (...) e as orientações pedagógicas que eu pude conhecer, se fosse um casal homossexual trocariam, tirariam um alguém da sala. (...). Separariam o casal, coisa que não aconteceria entre, numa relação heterossexual (...) não... não acontece, só se tiver atrapalhando muito, mas, nunca vi acontecer. (...). (Entrevista realizada com x docente Caronte, no dia 16 de abril de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

Os discursos docentes acima evidenciam que, além de o casal homoafetivo não possuir os mesmos direitos em comparação a um casal heteroafetivo, será direcionado ao casal homossexual cargas em potencial de apelidos e formas taxativas de dirigir-se ao mesmo. Esta atitude de ‘assumir’ sua sexualidade perante a instituição escolar constitui-se, para Louro (2000), como um ‘ato político’ que pode ser marcado pela estigmatização. O que no caso ocorre, pois não há a aceitação do casal homossexual nesta espacialidade.

Ainda, pode-se evidenciar que orientações pedagógicas de como proceder em casos referentes às homossexualidades são atribuídas e repassadas à docentes. Estas orientações, por sua vez, estão carregadas de preconceito, discriminação e desigualdades relacionadas aos namoros através do espaço escolar. Estes preconceitos e discriminações fazem parte do funcionamento interno da instituição escolar, mas não se limita a ela. Como salienta Louro (2000), através do espaço escolar (como também de outras instâncias) é praticada uma pedagogia da sexualidade, legitimando certas práticas sexuais e identidades em detrimento de outras, reprimindo-as e marginalizando-as.

A categoria discursiva ‘Relacionamentos Homoafetivos’ demonstra que, para certxs docentes, a homoafetividade é uma realidade escolar, enquanto que para outrxs os relacionamentos homoafetivos são invisíveis (não presenciados), embora saibam da sua existência. O fato de namoros homoafetivos serem invisíveis na

escola não quer dizer que eles não existam. Para Méndez (2007), a homofobia e o sexismo servem para lembrar as pessoas com sexualidades dissidentes que devem se camuflar, ocultando partes significativas de suas vidas e, se caso evidenciem sua orientação sexual, podem ser objetos de rejeições e exclusões.

Ainda que uma parcela de discentes estabeleça relações homoafetivas escondidas através do espaço escolar, elas não se restringem somente a esta espacialidade, podendo ser estendidas para outras espacialidades (casas de amigos, na rua, na praça em frente à instituição, etc.). Entretanto, a instituição escolar como uma possibilidade de vivência cotidiana, onde discentes obtêm suas primeiras experiências de/sobre sexualidades (principalmente, amorosas) abertamente, é interdita para discentes homossexuais devido às discriminações e preconceitos que xs mesmxs possam vir a sofrer. Barreto e Alves (2010), argumentam que os espaços que grupos homossexuais convivem, possibilitam o exercício de sua identidade homossexual, o que não ocorre em relação aos espaços homofóbicos. A vivência, segundo os autores, destes espaços de opressão tornam-se “(...) uma necessidade e não uma escolha voluntária desse grupo” (BARRETO e ALVES, 2010, p. 02). Desta maneira:

Essa discriminação irá resultar numa segregação desse grupo, que se dá social e também espacialmente, com a formação de espaços de convivência e interação homossexual, que surgem como uma forma de fuga e até mesmo de luta e resistência contra essa discriminação imposta pela sociedade dominante. (BARRETO e ALVES, 2010, p. 2).

Neste âmbito, o espaço escolar, entendido neste contexto como um espaço de opressão, é necessário não só para as pessoas homossexuais, mas para todo ser humano. Para tanto, é necessário uma igualdade de direitos para discentes, tanto homossexuais quanto heterossexuais, principalmente neste período escolar que as dúvidas e curiosidades sobre a sexualidade começam a surgir. Como salienta Ramires (2011, p. 139), “(...) a escola não pode ser um palco de mentiras no qual não entre em cena uma parte importante da vida: a dos relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo (...)”.

Ao tratar de questões acerca de relacionamentos homoafetivos, docentes e gestores escolares não levam em consideração os regimes internos da instituição escolar (ou seja, a proibição de namoros - inclusive heterossexuais), mas a preocupação de manter a normatização de práticas na instituição ao passo que

permitem namoros heterossexuais ‘comportados’ e reprimem namoros homoafetivos.

Deste modo, evidencia-se que a homofobia constitui esta espacialidade, ainda mais quando relacionada a namoros homoafetivos, corroborando com Facco (2011), quando salienta que no momento em que a escola não reconhece o desejo sexual entre pessoas do mesmo sexo, pode-se dizer que ela é homofóbica. Indo além, no sentido de formar cidadãos homofóbicos quando discentes não assimilam a união homoafetiva:

(...) eu acho que... eu acho que existe essa diferença. Por causa do... do... sei lá... o... assimilação né. Eu acho que os alunos, muita gente não assimila isso. Né, a cultura do, do, do aluno, não assimila essa, essa união, essa, essa relação que existe do mesmo sexo. (...). (Entrevista realizada com x docente Sekhmet, no dia 05 de junho de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

A não assimilação de namoros homoafetivos em âmbito escolar reprime as expressões de desejo de discentes não heterossexuais e provoca um silenciamento das homossexualidades. Segundo os elementos da categoria discursiva ‘Homossexualidade’ (1.3%), discentes homossexuais projetam o espaço escolar como uma possibilidade maior de expressão de sua sexualidade, visto que esta mesma expressão pode estar sendo reprimida quando se trata de outras espacialidades, principalmente, a própria casa.

Se pensarmos que estes discentes homossexuais concebem o espaço escolar como uma espacialidade válida para a expressão das identidades de gênero e sexuais e, por ventura, esta espacialidade não oferece tais possibilidades para esta vivência se concretizar, a instituição escolar, coibindo e condenando estas práticas, está reforçando a instituição da homofobia.

(...) Acho que na escola, talvez... tenho impressão que na escola eles se soltam mais. Acho que no ambiente familiar eles se ‘prendim’ mais um pouquinho. Vão se solta talvez quando ficar de maior, já tive um... sei lá. Muitos não, que a gente já vê que já adolescente já é assim. Mas muitos ficam reprimidos até maioridade pra poder se soltar e conviver sozinho, de repente. Sair do seio familiar que eu acho que a aceitação pra fora é mais do que do seio familiar. Acho que é, é difícil ali aceitação é, os últimos a aceita são os pais, eu acho. Família... (...). (Entrevista realizada com x docente Éris, no dia 22 de abril de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

Mais uma vez, a casa pode ser compreendida como um local de opressão, pois, existe uma dificuldade da compreensão das homossexualidades por parte da família, levando a pessoa não heterossexual a reprimir seus desejos. Certxs discentes homossexuais podem conceber, neste caso, a instituição escolar como um local de alívio, pois a expressão de sua sexualidade é maior do que na própria casa.

É pensando a escola como um local de alívio que discentes homossexuais possibilitam uma maior visibilidade da homossexualidade. Assim, para uma melhor compreensão da categoria discursiva ‘Convivência Social de/com Homossexuais’ (3.1%), foram criados três eixos: ‘Amizade com Homossexuais’; ‘Existência de Homossexuais’; ‘Aceitação de Homossexuais’.

O primeiro eixo evidencia que uma parcela de docentes considera que a orientação sexual não interfere na convivência com pessoas homossexuais. Ainda, docentes homossexuais possuem uma melhor convivência com docentes mulheres em relação aos docentes homens ditos heterossexuais. O segundo eixo evidencia uma maior visibilidade de discentes homossexuais e que estes, em sua maioria, são ótimos alunxs. Entretanto, consideram que as discentes lésbicas possuem maior convivência do que os discentes gays, resultado em um autoisolamento, evitando uma provável exposição.

O elemento que evidencia que as discentes lésbicas possuem uma maior convivência entra em contrariedade com a categoria discursiva ‘Homofobia’, na qual afirma que a homossexualidade feminina é invisível através do espaço escolar. Assim, estes discursos não são homogêneos, muito menos fixos nas espacialidades, ou seja, eles variam de uma categoria discursiva para outra e em relação a cada discurso docente.

A respeito da convivência de/com pessoas homossexuais através do espaço escolar, podem ser estabelecidas algumas relações. A convivência de docentes homossexuais com docentes mulheres é maior em relação à convivência com docentes homens. Esta convivência possui semelhança quando se trata do autoisolamento de discentes homossexuais. O autoisolamento de discentes gays e a menor convivência de docentes homossexuais com docentes heterossexuais podem ser explicados a partir da normatização de padrões socialmente produzidos de ser homem e ser mulher. Para um aluno heterossexual, um amigo gay poderá atingir sua masculinidade, deixando-o em uma ‘zona de vulnerabilidade’ para a formulação

de piadas e comentários⁵⁷ ou dúvidas sobre sua sexualidade, ao passo que, para um docente heterossexual a configuração supostamente é a mesma.

Finalmente, o terceiro eixo diz respeito à aceitação das pessoas homossexuais na escola, a qual pode se tornar mais significativa, no sentido de que ela própria cresce a partir do convívio com grupos homossexuais em âmbito educacional. O discurso docente aponta ainda para a necessidade de um maior respeito e aceitação das pessoas homossexuais, não somente na instituição escolar, mas na sociedade como um todo, onde a convivência se torna uma grande aliada:

(...) Acredito que até bom que eles convivam pra ver, pra se aceitarem né. Que nós vivemos numa sociedade né. E a sociedade independente de suas opções sexuais e tal, eu acho que a gente tem que aprender a respeitar as opções. (...). (Entrevista realizada com x docente Sekhmet, no dia 05 de junho de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

Para Carrara e Lacerda (2011), a homofobia e a intolerância dependem, em certa medida, do ‘grau de familiaridade ou da intensidade’ da convivência com pessoas homossexuais, isto é, as pessoas que mantêm contato com grupos de pessoas homossexuais são as que apresentam menos atitudes homofóbicas. Estas ideias também são apoiadas por Ramires (2011, p. 137) quando observa que “(...) quanto maior é o contato e a convivência, menor é a expressão de desagrado e rejeição (...)”. Para o autor, esta afirmação sugere que se houvesse maior contato com a temática das sexualidades em âmbito escolar, auxiliaria para que a homofobia não se (re)produzisse com tanta força.

Esta maior visibilidade das pessoas homossexuais que a escola proporciona possui relação com a categoria discursiva ‘Cidadania’ (0.8%) quanto à inclusão do nome social nas chamadas em sala de aula. Segundo Hogemann (2014), o nome possui a função de individualizar e identificar. Desta forma, o uso do nome social por travestis e transexuais se configura numa questão importante para o exercício da cidadania (HOGEMANN, 2014), em especial, na escola. Como salientado por Mendes (2012), o nome social torna-se peça chave na vivência escolar, pois, a apresentação de um documento pode acarretar em uma ação discriminatória.

Nesta perspectiva, a ‘Orientação Pedagógica’ nº 001/2010 (DEDI/SEED)⁵⁸ alega que as instituições de ensino da Rede Pública Estadual do Paraná devem, no

⁵⁷ Como evidenciado na categoria discursiva ‘Homofobia’, desviar dos padrões de masculinidades e heterossexualidades ocasionam a prática de piadas e comentários pejorativos.

momento da realização da matrícula, incluir o nome social de travestis e transexuais. Automaticamente, o nome social constará em chamadas, boletins e editais, assegurando o acesso e a permanência, garantindo o direito constitucional à educação pública.

De acordo com Lima (2013), as políticas de inclusão, dentre elas, a do nome social, são uma das possibilidades com vistas a garantir a permanência de travestis e transexuais na escola. Contudo, ressalta que a inclusão escolar significativa não se limita às políticas de inclusão, devendo ser acompanhadas por múltiplas ações. Lima (2013) destaca que a inclusão de travestis e transexuais nas escolas pela inclusão do nome social não alcança o sucesso esperado devido aos sentimentos homofóbicos, além do desconhecimento de docentes, gestores escolares e das próprias pessoas transexuais e travestis. Mesmo que a inclusão de travestis e transexuais não se efetive, ela “(...) ao menos, provoca alguma tensão no regime de verdade que nega às pessoas trans o direito ao nome e à escola” (LIMA, 2013, p. 140).

Um dos fatores para sucesso da permanência de pessoas homossexuais em instituições escolares depende da maneira como o assunto das homossexualidades é abordado. Desta forma, a categoria discursiva ‘Postura Profissional’ (7.0%) evidencia a relação entre docência e as homossexualidades.

Segundo as entrevistas, docentes homossexuais são bons profissionais e sua orientação sexual não interfere em sua prática docente, tornando-a periférica:

(...) Igual. Eu acho igual... (...) eu vejo assim, isso varia do professor pra professor. Porque eu conheço professores homossexuais, homossexuais quando digo pode ser mulheres também, que são super respeitados. Não! Super respeitados, não. São respeitados. [Risos] são respeitados. Né, entram na sala, dão sua aula, é... onde trabalho mesmo tem, tanto mulher, quanto homem e, vão lá, dão aula tranquilo, como tem heteros que não tem respeito nenhum. Os alunos não respeitam. (...). (Entrevista realizada com x docente Plutão, no dia 15 de abril de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

A análise do discurso docente acima evidencia que o respeito para com docentes homossexuais não depende da orientação sexual, pois há docentes heterossexuais que não são respeitados. Desta forma, o respeito para com docentes é relativo e depende de outros fatores (domínio de turma, conteúdo, ética, postura,

etc.). Entretanto, uma parcela relevante do discurso docente aponta que o respeito para com docentes homossexuais é menor em comparação a docentes heterossexuais⁵⁹, o que Franco e Mota (2010) apoiam, ao afirmar que ao exercer a docência, os docentes não heterossexuais não se desligam das marcas inscritas em seus corpos, provocando conflitos e tensões na escola.

Estas marcas se revelam como um dispositivo para a falta de respeito, intolerância, preconceitos e discriminações realizados por discentes e docentes. Conforme as entrevistas, estes atos homofóbicos vão desde o tom de voz afeminado, passando pelas vestes, até o possível tratamento diferenciado por docentes fundamentalistas.

Ainda, de acordo com as entrevistas, docentes homossexuais devem manter uma postura que evite transparecer sua sexualidade para as demais pessoas, principalmente discentes, bem como, conter seus trejeitos exercendo um autocontrole. Esta atitude de esconder a sexualidade, segundo o discurso docente, promove o respeito para com o docente homossexual, diminuindo a homofobia.

Ribeiro, Soares e Fernandes (2009), afirmam que docentes homossexuais permanecem em ‘estado de vigilância’ na escola e que, quando o comportamento atravessa a fronteira da normatização, estão sujeitos a assédios e repressões. Assim, a atitude de evitar transparecer sua sexualidade, x docente homossexual não promove o respeito, ao contrário, possibilita uma invisibilidade da homossexualidade e, ao mesmo tempo, reitera a heterossexualidade, produzindo a homofobia. Como salienta Dinis e Cavalcanti (2008), há um preconceito intrínseco quando se exige dx docente homossexual um ‘comportamento quase assexual’, o que não acontece com heterossexuais.

Os dados do trabalho de Franco e Mota (2010) com docentes homossexuais evidenciam que há uma confusão em relação ao falar de ‘vivência homossexual’ na escola. Os autores argumentam que falar de vivência homossexual de docentes homossexuais, representa somente práticas sexuais, estabelecendo em falta de ética profissional. A ideia de pensar a vivência homossexual como uma relação de ‘afetividade, respeito, dignidade e felicidade’, não é cogitada. Desta forma, como salientado por Ribeiro, Soares e Fernandes (2009, p. 204), “uma professora que,

⁵⁹ Hanke e Ornat (2013) alertam para a preocupação em relação aos corpos que merecem ser respeitados ou não em decorrência da orientação sexual por discentes. Segundo os dados da pesquisa, 64% de discentes meninos e 45% de discentes meninas concordam que docentes heterossexuais são mais respeitados que docentes homossexuais (HANKE e ORNAT, 2013).

entre outras tantas características, é lésbica, correrá o risco de ser vista, antes de tudo (ou somente) como ‘professora lésbica’ – e, quem sabe, por isso, menos professora”.

Quando indagadx se docentes heterossexuais são mais respeitadx do que docentes homossexuais, há concordâncias sobre essa questão nos discursos proferidos. As entrevistas evidenciam que x docente homossexual se esforça mais para desempenhar seu papel docente no sentido de se evitar comentários pejorativos, tornando-se, assim, ‘mais competente’ - nas palavras dos sujeitos - que xs demais docentes ditxs heterossexuais.

Neste contexto, nenhuma profissão pode ser determinada pela orientação sexual, pois, não há relações entre competência e práticas sexuais (FOUCAULT, 2005). Assim, esta suposta competência pode ser explicada de acordo com a cobrança que x próprix docente toma para si em relação à cobrança imposta pelas outras pessoas. Esta autocobrança pode ser resultado de um complexo de inferioridade atribuída desde sua infância, onde as ideias da homossexualidade eram consideradas como algo errado e pecaminoso.

Prado e Junqueira (2011) afirmam que para discentes homossexuais serem tratados em tom de ‘igualdade’, podem ser conduzidx a apresentar ‘algo a mais’, sem perceber este processo de internalização. Esta afirmação dos autores também auxilia na compreensão desta ‘maior competência’ de docentes homossexuais, pois:

Trata-se, em suma, de esforços para angariar um salvo-conduto que possibilite uma inclusão consentida em um ambiente hostil, uma frágil acolhida, geralmente traduzida em algo como: ‘é gay, mas é gente fina’, que pode sem dificuldade e a qualquer momento, se reverter em ‘é gente fina, mas é gay’. (PRADO e JUNQUEIRA, 2011, p. 67).

No sentido atribuído aqui, a última expressão ‘é gente fina, mas é gay’ pode ser alterada por ‘é excelente profissional, mas é gay’. Bicalho e Diniz (2009) ressaltam que ofensas, desprezos, exclusões e coerções da heterossexualidade, muitas vezes, são interiorizadas pelas pessoas homossexuais, acarretando, entre outros fatores, a perda de segurança e confiança, desacreditando nas próprias capacidades pessoais e profissionais. Por sua vez, Facco (2011) expõe que os que estão suscetíveis a ensinar as lições de vida mais significativas são propriamente aqueles que de certa forma estiveram ou estão à margem da sociedade.

É na sala de aula que o docente torna-se um protagonista ativo, independente de sua sexualidade. Assim, profissionais docentes possuem um papel fundamental quando assuntos relacionados às sexualidades, mais especificamente às homossexualidades, vêm à tona. Desta forma, uma problematização das categorias discursivas 'Formação Profissional' (1.5%) e 'Gestão Educacional' (8.3%) podem ser realizadas conjuntamente, pois ambas evidenciam uma falha na formação inicial nas licenciaturas.

A categoria discursiva 'Formação Profissional' evidencia com muita intensidade a inexistência de abordagens sobre a temática das sexualidades durante a formação inicial e o despreparo profissional em se trabalhar com estas questões. Segundo as entrevistas, esta defasagem na formação inicial se deve a uma formação tradicional, a qual não manteve uma continuidade com as transformações da sociedade:

(...) por exemplo, talvez aquele aluno que saiu da escola e ele já tem acesso, por exemplo a uma matéria que discute essa temática, digamos dentro da academia, quando ele for pra escola, com certeza, vai ter um embasamento maior, pra poder, até controlar digamos essas crises ou esses conflitos, né, direcionar até uma discussão. (...) eu, eu infelizmente não, não tenho essa base, né, digamos assim, né. (...). (Entrevista realizada com o docente Ares, no dia 01 de abril de 2014, em Ponta Grossa, Paraná).

Segundo as entrevistas, não há um preparo para o tratamento das discussões referentes à diversidades/sexualidades, uma vez que durante a graduação não eram levantadas questões no que tange a temática. Isto corrobora com a assertiva de Prado (2010), quando afirma que essa aparente dificuldade em possuir um olhar plural em relação às diferenças é o resultado de uma formação falha, que culmina na dificuldade de docentes em debater sobre o tema em sala de aula. Segundo Méndez (2007), por um lado, há a invisibilidade da educação sexual na formação de discentes - decorrência do medo de abordar o tema em conjunto com a imposição de valores e, por outro lado, a forma indiscriminada que a sexualidade e o sexo vêm sendo discutidos.

Profissionais da educação, como propõe Silva (2012), ao expor concepções acerca das homossexualidades, em certa medida, avigoram preconceitos, discriminações e invisibilidades, o que na discussão de Franco e Mota (2010), configura-se em progressos ou retrocessos no contexto escolar.

Conforme as entrevistas, por se tratar de uma temática precoce na sociedade atual, profissionais docentes reconhecem a falta de preparo para se trabalhar com tais assuntos. Quando este surge, produz-se o silêncio, pois problematizar as sexualidades pode produzir polêmicas e conflitos na escola. Estas indiferenças propiciam a perda da oportunidade de criar um debate que possibilite a diminuição da homofobia.

Este assunto é tratado ainda como proibido em sala de aula. Como afirmado por Foucault (1971/1996), em relação ao interdito, possuímos consciência de que não temos o direito de dizer tudo o que queremos a qualquer momento, quem quer que seja. Não podemos falar do que quer que seja, especialmente, no campo das sexualidades. Há aqueles que, em sua prática em sala de aula, debatem com discentes, aproveitando as diversas possibilidades pedagógicas e informações existentes para trabalhar e refletir. Contudo, estes profissionais ainda são a minoria.

Corroborando com a categoria discursiva 'Formação Profissional' (1.5%), a categoria discursiva 'Gestão Educacional' (8.3%) refere-se ao tratamento das questões das sexualidades na escola. As entrevistas evidenciam a omissão da equipe pedagógica diante de situações homofóbicas e o despreparo da mesma para mediar conflitos que envolvam discentes homossexuais. A dificuldade da equipe pedagógica com questões que envolvam namoros homoafetivos é evidente. Isto acusa a falta de apoio da equipe pedagógica em relação à prática docente ao trabalhar com a diversidade, contribuindo para a inexistência de projetos sobre a temática:

(...) Então talvez muitas vezes a escola não faz nada, né... ela talvez ela fique quieta por falta de conhecimento... em trabalhar com essa situação. As escolas não tão preparadas pra trabalhar... essa situação. Ai falo como, como, como gestor né... Trabalhando na, na, na escola como, como diretor, né. (...). (Entrevista realizada com x docente Tártaro, no dia 25 de abril de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

Esta categoria discursiva evidencia também as atitudes tomadas frente aos acontecimentos ocorridos na vivência escolar. Há casos em que mães/pais e/ou responsáveis são chamados à instituição escolar, por exemplo, em casos de namoro homoafetivos. Mesmo com o reconhecimento do despreparo da equipe pedagógica em trabalhar com situações que envolvam as homossexualidades, gestores escolares tentam mediar conflitos que envolvam discentes homossexuais com

familiares. Todavia, uma parcela de docentes compreende que o ato de comunicar o comparecimento à escola é considerado não somente uma invasão de privacidade, mas também, por declarada homofobia, visto que esta atitude não ocorre com os namoros ‘comportados’ heterossexuais, como pode ser evidenciado no discurso docente abaixo:

(...) ai ai ai, isso daí é complicado e uma briga constante na escola. Por que? Meninos, meninos nunca foram pegos lá, na escola. Meninas já. Até porque o, aonde eu dou aula o número é maior de meninas em virtude do curso de formação docente. O que dá pra nota assim, é que se pegam duas meninas de mão dada ou namorando, se beijando e uma menina e um menino, de mão dada, se beijando, parece que a punição não é a mesma. Eu sinto isso. [Mas já aconteceu isso?] já aconteceu. Já aconteceu. Inclusive de um caso de duas meninas... eu até fui intervi lá e fui fala com a direção, né. É.. é... porque as meninas, uma delas veio e falou assim: ‘nós estávamos de mãos dadas e fizeram um escândalo. E porque que no mesmo dia, no mesmo recreio tinha dois se agarrando, um piá e uma menina e foram lá e só falaram: parem já com isso? E porque que a gente trouxeram aqui?’. Daí fui lá falar com a direção, daí escutei assim da direção: [nome oculto]. É... não adianta, a sociedade não aceita isso.’ Daí a resposta foi ‘Mas a sociedade começa por você. Começa por nós aqui dentro a sociedade. Ainda mais por você que é o que comanda tudo isso daqui né’. Então eu vejo a diferença, Vejo a diferença. (...). (Entrevista realizada com x docente Plutão, no dia 15 de abril de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

Como já evidenciado em outros elementos deste capítulo, os namoros na escola são tratados em tom de desigualdade, desencadeado por dificuldades de profissionais da educação e pela própria homofobia. Embora haja docentes que sejam a favor de relações homoafetivas e aqueles que acreditam na igualdade no tratamento da equipe pedagógica em relação aos namoros, outra parcela de docentes aponta a existência de tratamento diferenciado de discentes homossexuais em relação aos heterossexuais. Indo além, há diferença no tratamento entre a homossexualidade feminina e a homossexualidade masculina.

Uma reflexão sobre a espacialidade do banheiro também se faz necessária, pois discentes homossexuais podem não se sentir à vontade nesta espacialidade bipolar, o que a torna um martírio para aqueles que não se encaixam nos padrões heteronormativos. De acordo com Maia (2012), o reconhecimento dos corpos dentro de uma lógica binária leva a adjetivar o espaço físico banheiro, configurando diferentes formas arquitetônicas, e consequentemente, adequando os corpos aos códigos vigentes da heteronormatividade. Assim, Santos (2010) aborda o banheiro

como um espaço interdito para travestis e transexuais, afetando sua permanência na escola. Segundo a autora:

A escola contemporânea também pensa, objetiva e classifica seus sujeitos por meio da sua genitália, ou seja, no campo biológico. Para uma/um transexual ou travesti, uma atitude cotidiana, como utilizar o banheiro da escola ou ser nomeada/o por alguém, transforma-se em problema. (SANTOS, 2010, p. 118).

Conforme Junckes e Silva (2009), o papel desta espacialidade na vivência escolar vai além de um espaço de realização de necessidades fisiológicas. Isto é, o banheiro é parte fundamental da reprodução dos corpos generificados, marcando, de forma definitiva, as fronteiras entre os sexos e o exercício dos papéis esperados para esses corpos, pois como visto nas palavras de Johnston e Longhurst (2013, p. 353), “espaços e corpos estão intimamente ligados”. Prado e Junqueira (2011) concordam ao afirmar que:

Nesse sentido, a *espacialização* age como um dos aspectos cruciais dos dispositivos de poder. Na escola, a violação do direito ao acesso ao banheiro – uma das mais explícitas manifestações de discriminação e humilhação que violam o direito à educação – mostra que os processos de espacialização são acompanhados de naturalizações extremamente sutis, legitimadoras de interdições e segregações. (PRADO e JUNQUEIRA, 2011, p. 62). (Grifos dos autores).

Durante as entrevistas, foi cogitada a possibilidade de um terceiro banheiro visando a utilização por discentes homossexuais que não se encaixam no modelo bipolar de masculino/feminino. Para certxs docentes, a criação de um ‘banheiro extra’ acarretaria mais discriminações e preconceitos. Por outro lado, há docentes que são favoráveis à existência de um terceiro banheiro, relatando que a escola tem que se adaptar às mudanças ocorridas na sociedade, como pode ser visto posteriormente:

(...) Agora... tem pessoas que dizem o seguinte, eu já ouvi falar de alguns professores, 'é, mas aí você tem, se você deixa, se você deixa o homossexual, (...) ir no banheiro feminino, daí vai ter os piá que vão querer ir no banheiro feminino e vão falar que são bicha'. Ah, aí você dá risada na cara dele e fala: 'ah, pera aí. Tem formas de, de, de lidar com isso, né'. Só que ao mesmo tempo, se você cria um banheiro exclusivo para os homossexuais, você cria meio que um sistema de apartheid relacionado à sexualidade que... que... não só... garante... que o sujeito já vai ser nomeado como homossexual, viado, bicha, na escola, e ele vai ter o espaços separadinhos, então, acho que é muito segmenta... a coisa acho que pode... a gente podia investir numa sensibilização pra que não

precisasse isso acontecer e todo mundo se respeitasse no mesmo banheiro, né, (...). (Entrevista realizada com x docente Caronte, no dia 16 de abril de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

Assim, a criação de um banheiro exclusivo para as pessoas homossexuais não só garante a sua nomeação com formas pejorativas de se dirigir a ela, como também produz uma forte segregação e segmentação em âmbito escolar. A resolução deste problema não está na separação das espacialidades em si, mas na promoção do respeito para a utilização de um mesmo banheiro por todas as pessoas sem distinções de identidades sexuais e de gênero, como ocorre na própria casa.

Quando problematizamos o espaço escolar, as imbricações a respeito da instituição familiar com relação à instituição escolar não podem ser analisadas individualmente. A partir da análise do conteúdo do discurso docente, evidenciamos a pouca participação de mães/pais e/ou responsáveis na vida escolar de discentes, principalmente nas instituições de ensino público.

Como relatado nas entrevistas, em casos de namoros homoafetivos ou casos de homofobia, o pedido de comparecimento de umx responsável nem sempre é atendido. Esta não participação de familiares na vida escolar de discentes desencadeiam problemas, ainda mais quando se trata de casos homofóbicos. A família desconhece que discentes sofrem com esta hostilidade cotidianamente, ignorando apoio e subsídios para o enfrentamento da homofobia, podendo resultar em evasão escolar (categoria discursiva 'Evasão Educacional' (0.7%)).

Ainda, segundo as entrevistas, quando se trata da permissividade para trabalhar a temática da diversidade sexual, familiares não autorizam a participação de discentes nas aulas, principalmente as famílias religiosas. O chamado 'bilhete de autorização' é enviado aos responsáveis como medida de respaldo que x docente utiliza para se defender de possíveis conflitos durante a aula e após ela. Esta influência na abordagem da temática a partir da religião evidencia que o discurso religioso possui força no campo educacional.

A categoria discursiva 'Vivência Educacional' (16.5%), refere-se aos acontecimentos relacionados à homofobia que ocorrem na dinâmica escolar. Segundo o discurso, docentes homossexuais percebem as brincadeiras que são direcionadas, ocasionando em autoisolamento como meio de uma possível proteção contra a homofobia:

(...) Tenho sentido que ele tá mais afastado. Não sei se de certo ele tenha medo que os alunos comentem alguma coisa, entendeu. (...). (Entrevista realizada com x docente Néftis, no dia 10 de abril de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

Esta categoria discursiva evidencia também a inexistência de discussões sobre as sexualidades na vivência escolar de docentes causando a invisibilidade da homossexualidade, como pode ser visto no discurso docente abaixo:

(...) Não, no meu tempo, não... (parou) na minha época... nem se comentava isso. Na minha época não se comentava. (...). (Entrevista realizada com x docente Sekhmet, no dia 05 de junho de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

A invisibilidade da homossexualidade está carregada de relações de poder que podem se estabelecer, segundo o discurso docente, a partir do silenciamento - por parte de grupos conservadores - de novas ideias para trabalhar a temática. Mesmo com o reconhecimento da escola como um campo rico em pesquisa, evidencia-se a pouca eficácia da prática docente no combate a homofobia, ora por falta de preparo, ora por falta de carga horária. Esta falta de preparo é evidenciada, segundo as entrevistas, quando o tema das sexualidades é abordado sob uma visão voltada para a reprodução humana. De acordo com Moreira (2012), as diretrizes curriculares produzem uma homofobia institucional quando visibiliza somente modelos heteronormativos. Segundo o autor, as aulas e livros didáticos de biologia estão repletos de aspectos heteronormativos (forma funcional e reprodutiva), desconsiderando qualquer outra possibilidade de práticas.

Como evidenciado pelo discurso docente, o discurso biológico possui uma forte influência na definição das possíveis 'causas' das homossexualidades, como também a estabilidade da dualidade quando releva somente a morfoanatomia dos corpos. Estes termos biologizantes são eventualmente ensinados na escola (como também em outras espacialidades⁶⁰) como destaca a categoria discursiva 'Origem da Homossexualidade' (0.3%) da espacialidade discursiva 'Escola' (80.2%).

Portanto, podemos evidenciar nesta seção que a homofobia é um elemento que constitui o espaço escolar evidenciado a partir do discurso docente em relação às homossexualidades. Porém, como estes discursos não são homogêneos, mas

⁶⁰ A categoria discursiva 'Origem da Homossexualidade' está presente nas espacialidades discursivas 'Brasil' (8.0%), 'Casa' (12.2), 'Espaços Educacionais' (16.7%). A questão que nos chama a atenção é o fato de que docentes acreditam numa possível causa das homossexualidades.

sim, heterogêneos, ou como proposto por Duncan (1990), alguns são hegemônicos, outros contestatórios, a seção a seguir evidencia que espaços são produzidos para trabalhar a temática, bem como subverter os padrões heteronormativos em âmbito escolar.

3.2. Novos Caminhos

Como visto até aqui, a espacialidade discursiva 'Escola' possui em seu arranjo categorias discursivas que se relacionam entre si e com outras espacialidades discursivas. Neste contexto, alguns elementos da categoria discursiva 'Possibilidades Pedagógicas' da espacialidade discursiva 'Escola' estão estritamente ligados à categoria discursiva 'Formação Profissional' da espacialidade discursiva 'Universidade' discutida no capítulo II.

Como evidenciado nas entrevistas, ao longo da formação inicial, não houve discussões referente à temática das sexualidades. Logo, é de se esperar que esta defasagem na formação inicial culmine em um despreparo para discussões acerca do assunto em âmbito escolar.

Segundo a análise de conteúdo do discurso, a omissão quanto ao tema das (homo)sexualidades por docentes parte por um lado, da falta de informação e de preparo profissional e, por outro, da carga horária insuficiente da grade curricular como destaca o discurso docente abaixo:

(...) por exemplo, aula de biologia. São duas aulas por semana. Se cada vez que você for.... quer queira, quer não queira, você tem uma cobrança. Não é que você é conteudista, mas você tem uma cobrança pra cumprir um... né, se eles querem fazer um PSS, um vestibular, uma coisa assim. Então, a gente tem muito pouco espaço pras discussões mesmo. De tudo. (...).
(Entrevista realizada com x docente Seth, no dia 26 de abril de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

Esta omissão realizada por docentes quanto ao tema das sexualidades não pode ser entendida simplesmente como falta de informação ou de carga horária insuficiente, mas como uma possível homofobia passiva decorrente da falta de interesse em conjunto, muitas vezes, com o próprio preconceito.

O discurso acima, longe de ser 'conteudista', aponta para a não existência de espaços para as discussões sobre a temática das sexualidades. Contudo, pelo

menos desde a década de 1990, a Lei nº 11733/97⁶¹, ‘autoriza o Poder Executivo a implantar campanhas sobre Educação Sexual, a serem veiculadas nos estabelecimentos de ensino estadual de 1º e 2º graus do Estado do Paraná’. Da mesma forma, os ‘Parâmetros Curriculares Nacionais’ (PCNs)⁶² trazem o tema ‘Orientação Sexual’ como um tema transversal⁶³ a ser discutido na escola, sendo estes temas organizados em eixos temáticos, mas que não se limitam à eles, ficando à cargo do docente criar outras possíveis configurações. Na disciplina de Geografia, as diretrizes curriculares da educação básica⁶⁴ apontam que os temas transversais devem ser articulados com os conceitos geográficos para que “(...) a disciplina cumpra sua função na escola: desenvolver o raciocínio geográfico e despertar uma consciência espacial” (p. 68).

Neste sentido, a escola possui espaços abertos para diálogos sobre sexualidades, entretanto, este diálogo não acontece com tanta efetividade como salientado nas entrevistas. Vale ressaltar também que, embora a LDB, em seu Art. 3º, inciso XII, declare a ‘consideração com a diversidade étnico-racial’ e, em seu Art. 33, que respalda o ensino religioso como parte integrante da formação básica (como matrícula facultativa), a LDB não abarca questões voltadas às sexualidades, a não ser pelos PCNs. Esta atitude de tratar o tema ‘Orientação Sexual’ e as relações que derivam sobre a temática das sexualidades somente como tema transversal, é o mesmo que considerar o tema não merecedor de importância ou que as sexualidades não-heterossexuais são inexistentes através do espaço escolar. Como destaca Oliveira e Morgado (2006):

Nas escolas, é a partir da ideia de heterossexualidade que os conteúdos sobre sexualidade são elaborados, tais como funções dos corpos masculinos e femininos, fecundação, gestação, partos e aleitamento. Sobre essa matriz, apenas o que se encaixa no sentido normal e natural são selecionados para fazer parte do currículo. (OLIVEIRA e MORGADO, 2006, p. 04).

⁶¹ Lei nº 11733/97 Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=5450&indice=1&totalRegistros=1>> Acesso em: 09 Fev. 2015.

⁶² Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Orientação Sexual. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>> Acesso em: 09 Fev. 2015.

⁶³ De acordo com os PCNs, os temas transversais não dizem respeito à criação de novas disciplinas, mas a um conjunto de temas organizados que incorporam as áreas já existentes no campo educacional, o que é chamado de transversalidade. Os temas transversais são: Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual.

⁶⁴ Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Geografia. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_geo.pdf> Acesso em: 09 Fev. 2015.

Nesta perspectiva, a Lei nº 10172/01⁶⁵ que aprova o ‘Plano Nacional de Educação’, possui como um de seus objetivos para a Educação Básica ‘manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo MEC, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio’.

Igualmente, o ‘Plano Nacional de Educação’ possui como um de seus objetivos para a Educação Superior, ‘incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais’.

Constata-se assim, que a legislação brasileira, pelo menos desde 1997, propõe espaços para as discussões sobre as sexualidades no campo educacional, o que é inviabilizado, entre outros fatores, pela falta de preparo de profissionais. Assim, o ‘Plano Nacional de Educação’, em relação à formação de docentes e valorização do magistério, reconhece os desafios para a qualificação profissional, ressaltando a importância de o Poder Público sanar estes problemas.

A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. (BRASIL, 2001, p. 50).

Desta forma, uma das diretrizes que o ‘Plano Nacional de Educação’ estabelece para os cursos de formação, independentemente do nível ou modalidade, é a ‘inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação’.

O que nos chama a atenção é que em nenhum momento o ‘Plano Nacional de Educação’ (Lei nº 10172/01) com duração de 10 anos, aborda as questões das homossexualidades e homofobia, deixando a reflexão do assunto ausente até então,

⁶⁵ Lei nº 10172/01 – Plano Nacional de Educação Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 08 Fev. 2015.

limitando o enfoque apenas para questões de gênero e etnia. Somente em 2010, o Projeto de Lei nº8035/10⁶⁶ aprova o ‘Plano Nacional de Educação’ para o decênio 2011-2020, tendo como uma de suas metas, a universalização do ‘atendimento escolar para toda população de quinze a dezessete anos’ até 2016 e, até 2020, nesta mesma faixa etária, elevar as matrículas no ensino médio para 85% (taxa líquida). Para tanto, o novo ‘Plano Nacional de Educação’ prevê como uma de suas estratégias, ‘implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão’.

Neste sentido, as ações programáticas para a Educação Básica do ‘Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos’⁶⁷ propõem ‘fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos (as) trabalhadores (as) da educação para lidar criticamente com esses temas’. Do mesmo modo, o ‘Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT’⁶⁸, traz as diretrizes e ações para o desenvolvimento de Políticas Públicas voltadas para esse segmento, visando a garantia dos direitos e do exercício da cidadania⁶⁹.

Somente em 2004, o Governo Federal elaborou o ‘Programa Brasil Sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual’⁷⁰, visando o fortalecimento do exercício da cidadania. Para tanto, a Portaria nº 4032, de 24 de novembro de 2005⁷¹, institui o ‘Grupo de Trabalho’ para acompanhar a implementação do ‘Programa Brasil Sem

⁶⁶ Projeto de Lei nº8035/10. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>> Acesso em 09 Fev.2015.

⁶⁷ Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <<http://new.netica.org.br/prevencao/cartilha/plano-educdh.pdf>> Acesso em 09 Fev. 2015.

⁶⁸ Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT. Disponível em: <<http://www.arco-iris.org.br/wp-content/uploads/2010/07/planolgbt.pdf>> Acesso em 09 Fev. 2015.

⁶⁹ Vale destacar que para a implementação destes documentos houveram muitos embates, como por exemplo do então Deputado Federal Jair Bolsonaro que critica o ‘Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT’ afirmando ser o ‘Plano Nacional da Vergonha’. Disponível em: <<http://www.bolsonaro.com.br/kit-gay/Informativo-KitGay.pdf>> Acesso em: 09 Fev de 2015.

⁷⁰ Programa Brasil Sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf> Acesso em: 09 Fev. 2015.

⁷¹ Portaria Nº 4.032/05. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/portarias/portaria40322005.pdf>> Acesso em: 09 Fev. 2015.

Homofobia’ no Ministério da Educação, visto que ‘a educação é dever do Estado e da família, direito fundamental e, como tal, precisa ser garantida a todos e todas sem qualquer distinção, promovendo a cidadania, a igualdade de direitos e o respeito à diversidade sócio-cultural, étnico-racial, etária e geracional, de gênero, identidade de gênero e orientação afetivo sexual e às pessoas com deficiências’.

Como ressaltado, espaços para as discussões acerca das sexualidades, em especial das homossexualidades, são respaldados pela legislação embora muitas vezes não sendo de forma significativa, ora por desconhecimento, ora por falta de interesse e, principalmente, pelo despreparo profissional. Contudo, não podemos atribuir o desconhecimento das discussões em relação às sexualidades com a falta de informação como destacado nos discursos docentes.

O projeto ‘Gênero e Diversidade na Escola – formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais’ (GDE)⁷², se constitui como um dos muitos exemplos de meios de informações sobre as sexualidades⁷³. Este projeto contribui para a formação continuada de docentes da rede pública de ensino nos temas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais em âmbito nacional, articulando instâncias dos Governos Federal, Estaduais e Municipais, em conjunto com setores dos movimentos sociais e comunidade acadêmica.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE/2014)⁷⁴, atribui ao eixo II ‘Educação e Diversidade: Justiça Social, Inclusão e Direitos Humanos’, a efetivação da educação pública democrática, laica e de qualidade à todos os níveis e

⁷² Gênero e Diversidade na Escola – formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Disponível em: <http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf> Acesso em: 09 de Fev. 2015.

⁷³ Os chamados ‘Cadernos Temáticos da Diversidade – Sexualidade’ também constitui-se como uma ferramenta para as discussões sobre sexualidades na escola. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/sexualidade.pdf> Acesso em: 09 de Fev. 2015.

- Outro portal que contribui com a formação docentes é o Portal Educacional do Estado do Paraná - Dia a Dia Educação que subsidia docentes a partir de conhecimentos científicos. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/>>. Acesso em: 09 Fev. 2015.

- Ainda, há o exemplo de Diálogos em Rede – Relações de Gênero e Diversidade Sexual: Travestis e Transexuais e o Direito à Educação, a partir de web conferências realizadas pela coordenação da Educação das Relações de Gênero e Diversidade Sexual (CERGDS). Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/patobranco/arquivos/File/2014/Diversidade%20Sexual/DivSexual.pdf>> Acesso em: 09 Fev. 2015.

⁷⁴ Documento-Referência da CONAE/2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014.pdf> Acesso em: 09 de Fev. 2015.

modalidades. Este eixo ressalta a necessidade de 'políticas, programas e ações concretas e colaborativas entre os entes federados, garantindo que os currículos, os projetos político-pedagógicos, os planos de desenvolvimento institucional, entre outros, considerem e contemplem a relação entre diversidade, identidade étnico racial, igualdade social, inclusão e direitos humanos'.

Embora tratada como um tema transversal, a discussão da diversidade sexual é ainda negligenciada, sendo considerado como um desafio, tratando-se de um campo pantanoso e complexo, como destacado pelas entrevistas. Assim como salientado na CONAE com a necessidade de ações concretas, segundo as entrevistas, quando a escola possui propostas de projetos sobre diversidade sexual, a divulgação de tais ações não se efetiva ocasionando no desconhecimento de tais propostas. Ainda, os discursos apontam que se trata de projetos superficiais que muitas vezes são denegridos por colegas profissionais, configurando-se em um descaso que deriva da afirmação de que tais projetos influenciam a homossexualidade entre discentes, como pode ser visto no discurso abaixo:

(...) inclusive esses projetos, programas pra combater o preconceito homossexualismo é denegrado por alguns professores que não aceitam. (...) 'ah, onde é que já se viu. Isso daí vai incentivar'. (...). (Entrevista realizada com x docente Montu, no dia 03 de junho de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

Segundo o discurso, a quantidade de docentes que acompanham discentes em palestras e cursos sobre a temática é baixa, o que explica a pouca efetivação de práticas de combate à homofobia na escola. Além disso, segundo as entrevistas, a participação de docentes em projetos, cursos, eventos e palestras é vista como objeto de acúmulo de carga horária com vistas à elevação de nível profissional como já destacado em outros elementos.

(...) Então, você tinha também desde aquele professor que queria participar, né, porque se interessa pelo tema ou também aquele cara que queria só a pontuação, né, normal. (...). (Entrevista realizada com x docente Ares, no dia 01 de abril de 2014, em Ponta Grossa, Paraná).

A educação para a sexualidade enfrenta um dilema, pois, embora a legislação educacional brasileira venha avançando positivamente para a promoção do respeito e o combate à homofobia, paradoxalmente, os projetos sobre diversidade sexual em

âmbito escolar enfrentam desafios devido à sua superficialidade, decorrente de um despreparo profissional em conjunto com o descaso por profissionais da educação.

Nesta perspectiva, a partir do reconhecimento do despreparo profissional no que tange a temática das sexualidades, questionamos xs docentes entrevistadxs sobre possibilidades para uma ação efetiva na escola: o elemento que se sobressai é que a religião não pode compor o discurso em sua prática docente:

(...) Com essas questões... e daí você [pausa bruta]. [gaguejou] não... eu penso assim, eu não posso coloca minha religião... Embora, né... eu tenho que ser aberta também. Eu sou professora de ciências, de biologia você não pode também... 'não, isso ai não pode, isso é pecado... isso é... né? Então a gente tem que... é... conversa, dribla (...). (Entrevista realizada com x docente Néftis, no dia 10 de abril de 2013, em Ponta Grossa, Paraná).

O discurso religioso influência de modo acentuado as concepções no que concerne a temática das sexualidades em âmbito educacional. Um exemplo disso é a atuação da bancada evangélica sobre a retirada das questões acerca das sexualidades do 'Plano Nacional de Educação' (PL 8035/10). Segundo George Hilton (PRB/MG), *"se esse conceito fosse introduzido na legislação, isso acarretaria danos desastrosos para a instituição familiar, gerando permissividade sexual. Acreditamos que as metas e diretrizes contidas no plano são fundamentais para melhorar o acesso à Educação do nosso país, mas não podíamos compactuar com esse absurdo que colocaria a instituição família como 'opressora' das novas liberdades e dos gêneros criados como a homossexualidade, a bissexualidade, a transexualidade e outros"*⁷⁵. Para Furlani (2013, p. 69), *"as escolas que não proporcionam a educação sexual a seus alunos e alunas estão educando-os parcialmente"*. Assim, cogitar a retirada das questões que envolvam as sexualidades do campo educacional, independentemente do nível de ensino, a partir de valores religiosos e morais, é não somente como um desrespeito à democracia, mas caracteriza-se como homofobia.

Foucault (2005) argumenta que a intolerância para com a homossexualidade tem a ver com a dificuldade das pessoas compreenderem que homossexuais criam relações até então imprevisíveis. Desta forma, a vivência escolar é um aprendizado constante para trabalhar com as homossexualidades devido ao seu convívio diário,

⁷⁵ Notícias do Partido Republicano Brasileiro. Disponível em: <<http://www.prb10.org.br/noticias/george-hilton-destaca-atuacao-do-prb-na-votacao-do-pne/>> Acesso em: 09 Fev. 2015.

como salientado no discurso docente. Como ressalta Louro (2013b, p. 52), “talvez seja mais produtivo para nós, educadoras e educadores, deixar de considerar toda essa diversidade de sujeitos e de práticas como um ‘problema’ e passar a pensá-la como constituinte do nosso tempo”.

É necessário, então, que a escola rompa com suas estruturas, tornando-se mais aberta e livre de preconceitos, sendo a desconstrução uma forma de desestabilizar a norma, sendo este, para Fulani (2013) o principal papel da educação sexual. Para a autora, a educação sexual tem por finalidade primária colocar em evidencia as relações de poder na construção de modelos dominantes de sexualidade e, posteriormente, demonstrar que outras possibilidades sexuais são possíveis.

A desconstrução para Louro (2013a), evidencia que o gênero é construído, implicando o reconhecimento dos processos pelos quais tornaram-nos fixos. Assim, Furlani (2013, p. 81) argumenta que a educação sexual deve ser contínua e não como atividade pontual em datas comemorativas e evento anuais, precisando discutir cotidianamente como estas relações de subordinação foram atribuídas. Nesta perspectiva, Louro (2008) aborda a ideia de uma pedagogia e um currículo *queer* direcionados à produção da diferença e não somente como tolerância. Para a autora:

Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocarem em discussão as formas como o ‘outro’ é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria *dentro*, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. Ao se dirigir aos processos que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, das negociações e dos conflitos constitutivos das posições que os sujeitos ocupam. (LOURO, 2008, p. 48-49). (Grifos da autora).

Louro (2013a) aponta a necessidade de ‘redes de aliança e solidariedade’, dentro e fora da escola para este processo de desestabilização. Da mesma forma, xs docentes reconhecem a necessidade da existência de uma política educacional relacionada às sexualidades em que possam estar incorporando em sua prática, em seu discurso e em sua ação em sala de aula. Estas afirmações legitimam os

pensamentos de Prado e Junqueira (2011, p. 59) no que diz respeito à urgência de políticas públicas para a desconstrução das opressões que é reiterado continuamente através da invisibilidade. Contudo, antes de qualquer ação, os docentes necessitam se familiarizar com a temática, não a partir da legislação ou conceitos cristalizados, mas pela sensibilização para poderem contribuir para o exercício de práticas cada vez mais humanas (FRANCO e MOTA, 2010). “Trata-se de assumir que todos os sujeitos são constituídos socialmente, que a diferença (seja ela qual for) é uma construção feita – sempre – a partir de um dado lugar (que se torna como norma ou como centro)” (LOURO, 2013a, p. 145).

Em conjunto com estas políticas educacionais, uma autocrítica faz-se necessária, pois, como afirma Louro (2013a), o processo de desestabilização e a subversão só são possíveis no momento em que a (re)produção das desigualdades for percebida.

Portanto, este capítulo evidenciou a espacialidade discursiva ‘Escola’ como uma espacialidade que está conectada com outras múltiplas espacialidades através das práticas discursivas relacionadas às homossexualidades. Estas espacialidades estão repletas por distintas relações de poder impregnadas nos discursos docentes que resultam, em certa medida, na constituição da homofobia, em específico, na espacialidade discursiva ‘Escola’. Além disso, a não abordagem da temática das sexualidades não pode ser atribuída pela falta de informação ou espaços para estas discussões, mas, sobretudo, pela própria homofobia e desinteresse, bem como, pelo despreparo profissional para a promoção para um combate à homofobia mais efetivo.

CONCLUSÃO

Esta dissertação evidenciou como o discurso de docentes em relação às homossexualidades compõe o espaço escolar em Ponta Grossa, Paraná. Entendemos os discursos como um elemento imaterial que atua de certa forma como uma substância fantasmagórica que constitui o espaço, em outras palavras, as práticas discursivas e organização espacial são relacionais. Embora não podendo ser medido ou palpável, os discursos em relação às homossexualidades exercem uma força que mantêm uma configuração espacial, neste caso, heteronormativa.

Não somente os discursos médico/biológico e jurídico auxiliam no funcionamento do mecanismo de gênero, como também o discurso teológico-monoteísta. Estes discursos se interligam como uma rede de tal modo que um atravessa o campo discursivo do outro, produzindo uma teia que sustenta a heterossexualidade compulsória. Estes discursos sustentam as práticas heteronormativas, alimentando o mecanismo de gênero, ao passo que regulam práticas sociais, resultando na concepção da pessoa homossexual como o outro.

Como salientado, embora estes discursos estejam imbricados numa prática mutualística, onde um se beneficia do outro para exercer a heteronormatividade em um quadro maior de dominação, em relação ao mecanismo de gênero proposto por Butler (2013), o discurso médico e o discurso biológico são problematizados separadamente. Longe de ser um segundo plano do discurso médico, o discurso biológico apresenta-se como um importante aparato que determina práticas sociais, pois é a partir de padrões morfoanatômicos que determinadas pessoas se sentem no poder de executar vidas que não seguem a linearidade entre sexo, gênero e desejo.

Além do discurso jurídico ser uma das facetas que a heterossexualidade compulsória encontrou para se fortalecer, o discurso teológico-monoteísta vem se destacando no cenário brasileiro ao que se refere ao mecanismo de gênero. Assim, o discurso religioso, além de alimentar a dualidade do gênero, fomenta a homofobia, na medida em que adentra no campo das homossexualidades.

No que concerne aos discursos enquanto espaciais, o espaço possui uma pluralidade de discursos (heterogêneos), que derivam de uma multiplicidade de práticas sociais. Da mesma maneira, os discursos docentes em relação às homossexualidades são elementos que constituem múltiplas espacialidades. Isto é,

o discurso não é fixo. Ele está conectado com outras possibilidades espaciais através das práticas discursivas.

Esta conexão de múltiplas espacialidades através das práticas discursivas leva em consideração as relações de poder que estão engendradas de tal modo que esta conectividade reflete em uma determinada relação de poder em espacialidades diferentes. Assim, o discurso cria novas possibilidades de relações hegemônicas nas mais variadas espacialidades.

Em se tratando dos discursos docentes referentes às homossexualidades evidenciamos que a homofobia é um elemento que constitui os espaços⁷⁶. Constatamos, assim, que a existência de uma criação heteronormativa desde a infância pode acarretar atos homofóbicos na própria instituição familiar, deixando a imagem da casa como local opressor para a expressão das sexualidades e, não obstante, tornando a família como uma das responsáveis por uma educação homofóbica. Por outro lado, as relações de poder que estruturam as espacialidades - neste caso, a casa - cria outras possibilidades de organização espacial, pois, a casa de amigxs pode se configurar como um local de alívio para as pessoas não-heterossexuais. Portanto, estas configurações são os resultados de um jogo de relações de poder presentes nestas espacialidades.

No tocante à criação heteronormativa, estes discursos docentes referentes às homossexualidades conectam outras espacialidades, como por exemplo, a escola. A atitude dx profissional docente considerar a imagem da família nuclear como modelo poderá influenciar em uma prática docente (hetero)sexualizada em sala de aula, silenciando as homossexualidades. Assim, evidenciamos que a homofobia está presente nos espaços educacionais em decorrência de um sistema heteronormativo que impera nestas espacialidades. Neste sentido, a homofobia encontra-se nos mais distintos níveis educacionais sendo produzida e reproduzida por sujeitos e pelas instituições.

Igualmente, evidenciamos não somente o espaço escolar como um espaço interdito, mas também as instituições de nível superior, visto que a evasão escolar colabora para a não conclusão da educação básica. Entretanto, a invisibilidade de pessoas homossexuais nas universidades não pode ser entendida simplesmente

⁷⁶ A categoria discursiva 'Homofobia' está presente em todas as espacialidades discursivas (exceto na espacialidade discursiva 'Cidade'), a saber: 'Igreja' (80.0%), 'Brasil' (72.0%), 'Espaços Educacionais' (50.0%), 'Escola' (36.1%), 'Casa' (16.2%) e, 'Universidade' (11.8%).

como ausência das mesmas nesta espacialidade, uma vez que elas se utilizam de estratégias para sua permanência em espacialidades heteronormativas.

Ainda, a formação de docentes, além de ser marcada pela inexistência das discussões relacionadas ao tema, é também caracterizada pelo despreparo profissional para trabalhar com as sexualidades em âmbito educacional. A contribuição para tal inexistência se deve, em certa medida, às concepções religiosas presentes nos discursos docentes, uma vez que a religião possui relação direta com a não aceitação da homossexualidade, fomentando a homofobia. Ao mesmo tempo, o discurso religioso atinge não somente o campo jurídico, mas principalmente, conecta-se ao campo educacional, instalando um modelo de hostilidade à quelxs que não seguem a linearidade entre sexo, gênero e desejo. Constatamos, então, a dificuldade de docentes para discutir o assunto, em especial, as homossexualidades em sala de aula - decorrência não somente, mas também de uma formação inicial falha em conjunto com a homofobia.

Auxiliando neste quadro de despreparo profissional, o tema das sexualidades é tratado como secundário, inviabilizando a formação continuada de docentes. Este despreparo na formação inicial e continuada de profissionais da educação irá repercutir na escola, especialmente quando questões acerca das homossexualidades virem à tona.

Embora haja o reconhecimento da inexistência da abordagem durante a formação inicial, ocasionando em um despreparo profissional acerca das sexualidades, evidenciamos a importância que docentes atribuem à temática ao considerar o reconhecimento das homossexualidades como um aspecto importante no desenvolvimento social e educacional. Nesta perspectiva, as homossexualidades vêm sendo mais 'aceitas' na sociedade, decorrência de uma maior visibilidade, reafirmando a hipótese de que elas não podem ser mais ignoradas.

Ao reconhecer a importância das sexualidades em âmbito educacional e social, bem como compreender o espaço escolar enquanto produtor e reprodutor da normatização da heterossexualidade, xs profissionais docentes possibilitam uma prática voltada à desestabilização de padrões heteronormativos. Esta desestabilização ocorre a partir do momento que estxs docentes compreendem as homossexualidades como uma forma válida de expressão sexual tanto quanto da heterossexualidade. Para tanto, espaços para as discussões - embora limitados - estão abertos no que se refere à legislação no campo educacional. Todavia, estes

espaços não são preenchidos, ora por falta de interesse e desconhecimento - concomitante com a própria homofobia, ora por despreparo profissional. Assim, fica evidente a urgência da abordagem destes assuntos nos bancos acadêmicos e escolares, em que todos os sujeitos que vivenciam o espaço escolar tenham possibilidades de se despir de preconceitos e discriminações no combate da homofobia.

Portanto, mesmo com políticas públicas de combate ao preconceito e discriminação em âmbito educacional, a homofobia é um elemento que constitui o espaço escolar e que, conseqüentemente, refletirá na organização espacial, não somente desta espacialidade, mas em múltiplas espacialidades em suas mais variadas configurações.

Por fim, evidenciamos que as espacialidades estão intimamente imbricadas e engendradas com a produção e reprodução da homofobia, pois operam-se processos de co-constituição mútua entre espacialidades e práticas discursivas homofóbicas, denunciando as relações de poder presentes nestes discursos. O espaço escolar possui uma característica que se destaca em relação às múltiplas espacialidades, a possibilidade da subversão da norma. Desta forma, o espaço escolar é uma das possibilidades de vivência cotidiana, constituída por inter-relações, por multiplicidade, movimento e discurso, na ideia de Massey (2008), constituído por ligações ainda por serem feitas, assim, aberto para o novo, ou outro novo, um outro espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira Maria Bagatin. “Snowball (Bola de Neve): Uma Técnica Metodológica Para Pesquisa em Educação Ambiental Comunitária”. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades e Educação – SIRSSE**, 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4398_2342.pdf> Acesso em: 15 Jul. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Rafael Chaves Vasconcelos; ALVES, José Eustáquio Diniz. “Territórios da Diversidade: Espaços de Convivência Gay no Rio de Janeiro”. In: **Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**, 2010, Florianópolis. Anais. p. 01 – 10.

BARROS, Daniela Torres; VIEIRA, Luciana Fontes; GALVÃO, Luciene. “Deus fez Adão e Eva, não Adão e Ivo ou Ada e Ava?: laicidade e diversidade sexual nas escolas”. In: **Fazendo Gênero 10: Desafios Atuais dos Feminismos**, 2013, Florianópolis. Anais. p. 01 – 11.

BATISTA, Cláudia Aparecida. **Educação e Sexualidade: um diálogo com educadores**. São Paulo: Ícone, 2008.

BELLO, Melissa Colbert; LUZZI, Jacqueline. “Gênero e Diversidade Sexual na Escola: da exclusão social à afirmação de direitos. A experiência do Núcleo de Gênero Diversidade Sexual da Secretaria do Estado da Educação do Paraná”. In: **IX Congresso Nacional de Educação – Educere, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, 2009, Curitiba. Anais. p. 4692 – 4705.

BICALHO, R. A.; DINIZ, A. P. R. “Violência simbólica e homossexualidade: um estudo em capitais brasileiras”. In: **XXXIII Encontro da Associação Nacional da Pós Graduação em Administração**, 2009, São Paulo. Anais, p. 1 - 16.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. (Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRAIDOTTI, Rosi. “Bio-Power and Necro-Politics: reflections on an ethics of sustainability”. **Springerlin, Heft fur Gegenwartskunst**. 2007. Disponível em: <http://www.springerlin.at/dyn/heft_text.php?textid=1928&lang=en> Acesso em: 28 dez. 2014.

BRASIL. **Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil: ano de 2012**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2013.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

_____. **Deshacer el Género**. Buenos Aires, 2006.

_____. **Cuerpos que importan:** sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'. Buenos Aires: Paidós, 2002.

CABRAL, Vinicius; SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose. "Espaço e Morte nas Representações Sociais de Travestis". In: SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose; CHIMIN JUNIOR, Alides Baptista Chimin. **Geografias Malditas: Corpos, Sexualidades e Espaços**. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2013. p. 273 – 307.

CACIANO, Caroline; SILVA, Giuliana Arboite da. "Foucault e Educação: as práticas de poder e a escola atual". **Revista Modelos** – FACOS/CNEC Osório ano 2. v.2, n.2, p.97 – 107, ago. 2012.

CAETANO, Geani Nene; COSTA, Benhur Pinós da. "Geografia, Sexualidades e Reconhecimento Sociocultural em Âmbito Educacional: a inserção das demandas sociais da ONG Igualdade/Santa Maria na escola Marieta D'Ambrósio". **Geografia Ensino & Pesquisa**, v.16, n.1, p.9 – 22, jan./abr. 2012.

CARRARA, Sérgio; LACERDA, Paula. "Viver sob ameaça: preconceito, discriminação e violência homofóbica no Brasil". In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. (Org.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p.73 – 87.

CASTRO, Iná Elias de. "O Problema da Escala". In: CASTRO, Iná Elias de; CORRÊA, Roberto Lobato; GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 117 – 140.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. "Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da 'invenção do outro'". In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (Org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. set. 2005. p.169-186.

CATONNÉ, Jean-Philippe. **A sexualidade, ontem e hoje**. São Paulo: Cortez, 2001.

CAVALEIRO, Maria Cristina. "Escola e Sexualidades: alguns apontamentos para reflexões". In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. (Org.). **Educação Sexual: em busca de mudanças**. Londrina: UEL, 2009. p. 153 – 170.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Da Escola Disciplinar à Pedagogia do Controle**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, UNICAMP, Campinas – SP.

CORRÊA, Roberto Lobato. "Espaço: um conceito-chave da Geografia". In: CASTRO, Iná Elias; CORRÊA, Roberto Lobato; GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 15 – 47.

CRUZ, Priscila Oliveira da. **Homoparentalidade e Escola: a relação entre as famílias homoafetivas com filhos e a escola**. Osasco, PIC - Programa de Iniciação Científica do Centro Universitário FIEO, 2014.

DARDE, Vicente William da Silva. “A construção de sentidos sobre a homossexualidade na educação brasileira”. **Em Questão – Comunicação e Informação**. v.14, n.2, p.223 – 234, jul./dez. 2008.

DELEUZE, Gilles. **Post-Scriptum sobre as sociedades de controle. Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DEMO, Pedro. **ABC – iniciação à competência reconstrutiva do professor básico**. Campinas: Papirus, 1995.

DIAS, Maria Berenice. “Legislação brasileira e homofobia”. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. (Org.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p.163 – 174.

_____. **Adoção Homoafetiva**. s./d. Disponível em: <http://www.mariaberenice.com.br/uploads/6_-_ado%E7%E3o_homoafetiva.pdf> Acesso em: 03 jun. 2014.

DINIS, Nilson Fernandes; CAVALCANTI, Roberta Ferreira. “Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia”. **ProPosições**, v. 19, n.2, p. 99-109. mai/ago. 2008.

DUNCAN, James S. “Landscape as a signifying system”. In: _____. **The city as text: the politics of landscape interpretation in the kandyen kingdom**. Cambridge University Press, 1990. p. 11 – 24.

ERBISTI, Marcella dos Santos. **Homofobia: a sexualidade na escola, preconceito explícito ou velado?**. 2011. Monografia. (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar), UaB/UnB, Brasília.

FABREGAT, Clemente Herrero. “La formación simbólica del profesorado en geografía”. **Terra Livre: Geografia em Movimento**, v. 2, n. 25, p. 49 – 65, 2005.

FACCO, Lúcia. “A Escola como Questionadora de um Currículo Homofóbico”. In: SILVA, Joseli Maria; SILVA, Augusto Cesar Pinheiro da. **Espaço, Gênero e Poder: conectando fronteiras**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2011. p. 19 – 29.

FELIPE, Jane; BELLO, Alexandre Toaldo. “Construção de Comportamentos Homofóbicos no Cotidiano da Educação Infantil”. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 141 – 158.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Eduarda. “Questões de gênero e orientação sexual em espaço escolar”. In: SILVA, Joseli Maria; SILVA, Augusto Cesar Pinheiro da. **Espaço, Gênero e Poder: conectando fronteiras**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2011. p. 43 – 65.

FIPE/MEC/INEP. **Projeto de Estudo sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar, Organizadas de Acordo com Áreas Temáticas, a saber, Étnico-Racial, Gênero, Geracional, Territorial, Necessidades Especiais, Socioeconômica e Orientação Sexual - Relatório Analítico Final.** São Paulo: Maio de 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I – A Vontade do Saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1988/1999.

_____. **A Ordem do Discurso:** Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2/12/1970. São Paulo: Edições Loyola, 1971/1996.

_____. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

_____. **Vigiar e Punir - nascimento da prisão.** Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

_____. The Language of Space. (Tradução Gerald Moore). In: CRAMPTON, Jeremy W; ELDEN, Stuart. **Space, Knowledge and Power – Foucault and Geography.** Burlington: Ashgate, 2007.

_____. **Um diálogo sobre os prazeres do sexo:** Nietzsche, Freud e Marx – Theatrum Philosophicum. São Paulo: Landy, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Júlio César Rufino de. “Exclusão Social, Fracasso e Evasão Escolar de Jovens Homossexuais”. In: **V Encontro de Ensino Pesquisa e Extensão da Faculdade Senac**, 2011, Pernambuco. Anais, p.1 - 6.

FRANCO, Neil; MOTA, Maria Veranilda Soares. “A visibilidade da sexualidade do/a docente homossexual na escola”. In: **33º Reunião Anual da ANPEd**, 2010, Minas Gerais. Anais, p. 1 – 16.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é Homossexualidade.** São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985.

FURLANI, Jimena. “Educação Sexual: possibilidades didáticas”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporânea na educação.** Petrópolis: Vozes, 2013, p. 67 – 82.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Org.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1991.

GOFFMAN, Erving. **Estigma – notas sobre a manipulação da identidade**

Deteriorada. 1891/2004. Disponível em:
<file:///C:/Users/Addie/Downloads/ESTIGMA.pdf> Acesso em: 27 dez. 2014.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e Modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. “Um lugar para a Geografia: contra o simples, o banal e o doutrinário”. In: MENDONÇA, Francisco de Assis; LOWEN-SHR, Cicilian Luiza; SILVA, Márcia da. (Org.). **Espaço e Tempo**: complexidade e desafio do pensar e do fazer geográfico. Curitiba: Associação de Defesa do Meio Ambiente e Desenvolvimento de Antonina (ADEMADAN), 2009. p. 13 – 30.

GUERRA, Marcela Gorete Rosa Maia; ROCHA, Francielle Lopes. “Do Abandono Afetivo em Razão da Orientação Sexual: do exercício de uma paternidade irresponsável”. **XXII Encontro Nacional do CONPEDI/UNICURITIBA**. Tema: 25 anos da Constituição Cidadã: Os Atores Sociais e a Concretização Sustentável dos Objetivos da República. Curitiba, 2013. p.1 – 23.

HANKE, William; ORNAT, Marcio Jose. **Relações entre o espaço escolar e o preconceito homofóbico no município de Ponta Grossa, Paraná**. 2013. Monografia. (Graduação em Geografia), UEPG, Ponta Grossa – PR.

HENNING, Carlos Eduardo. **As Diferenças na Diferença**: hierarquia e interseções de geração, gênero, classe, raça e corporalidade em bares e boates GLS de Florianópolis. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, UFSC, Florianópolis – SC.

HEREK, Gregory M. “Beyond Homophobia: Thinking About Sexual Prejudice and Stigma in the Twenty-First Century”. **Sexuality Research & Social Policy**. v.1, n. 2, p.6 – 24, abr. 2004.

HOGEMANN, Edna Raquel. “Direitos Humanos e Diversidade Sexual: o reconhecimento da identidade de gênero através do nome social”. **Revista SJRJ**. v.21, n.39, p. 217 – 231, abr. 2014.

HORTA, José Silverio Baia. “Direito à educação e obrigatoriedade escolar”. **Caderno de Pesquisas**. n.104, p. 5 – 37, 1998.

IRIGARAY, Hélio Arthur Reis; SARAIVA, Luiz Alex Silva; CARRIERI, Alexandre de Pádua. “Humor e Discriminação por Orientação Sexual no Ambiente Organizacional”. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v.14, n.5, p. 890-906. set./out. 2010.

ISIN, Engin F. “Theorizing Acts of Citizenship”. In: ISIN, Engin F; NIELSEN, Greg M. (Ed.) **Acts of Citizenship**. 2008.

JOHNSTON, Lynda; LONGHURST, Robyn. "Geografias Trans(icionais): corpos, binarismos, lugares e espaços". In: SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose; CHIMIN JUNIOR, Alides Baptista. **Geografias Malditas: Corpos, Sexualidades e Espaços**. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2013, p. 339 - 355.

JUNCKES, Ivan Jairo; SILVA, Joseli Maria. "Espaço Escolar e Diversidade Sexual: um desafio às Políticas Educacionais no Brasil". **Revista de Didáticas Específicas**, n. 1, p.148 – 166, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas". **Revista Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**. v. 1, n.1, p.1 – 22, 2007.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "Homofobia nas Escolas: um problema de todos". In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 13 – 51.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico". **Espaço do Currículo**, v.2, n.2, p.208-230, set./mar, 2010.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o Sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LAURENTI, Ruy. "Homossexualismo e a Classificação Internacional de Doenças". **Revista de Saúde Pública**. v.18, n.5, p.344 – 347, out. 1984.

LE BOSSÉ, Mathias. "As questões de identidade em Geografia Cultural – algumas concepções contemporâneas". In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. **Paisagens, textos e identidade**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004, p.157-179.

LEONEL, Vange. "Lesbofobia". In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. (Org.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 89 – 96.

LIBERATO, Luciano Vitor Dias. **Preconceito, Discriminação e Segregação: o discurso contra o homossexual no espaço escolar**. 2008. Monografia. (Graduação em Letras), UEPG, Ponta Grossa – PR.

LIMA, Maria Lucia Chaves. **O uso do nome social como estratégia de inclusão escolar de travestis e transexuais**. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP.

LONGARAY, Deise Azevedo; RIBEIRO, Paula Regina Costa. "Problematizando os Discursos Científicos Sobre a Homossexualidade". In: **VII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis. Anais. p.1 – 11.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2013a.

_____. “Currículo, gênero e sexualidade – O 'normal', o 'diferente' e o 'excêntrico’”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013b.

_____. “Heteronormatividade e Homofobia”. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 85 – 93.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer***. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. (Org). “Pedagogias da sexualidade”. In: _____. **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

MAIA, Helder Thiago Cordeiro. “Acorda Alice, Aluga um Filme Pornô – Uma leitura dos banheiros masculinos da UFBA”. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, v. 3, n. 1, p 30 – 36, 2012.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. “Space of politics”. In: MASSEY, Doreen; ALLEN, John; SARRE, Philip (Org.). **Human geography today**. Cambridge: Polity Press, 1999.

MASSEY, Doreen; KEYNES, Milton. “Filosofia e Política da Espacialidade: algumas considerações”. **GEOfographia**, ano 6, n.12, p. 7 – 23, 2004.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica seguido de Sobre el gobierno privado indirecto**, *Barcelona: Melusina*, 1999.

MENDES, Thiago Meneses de Castro. **A homofobia na Universidade de Brasília: discriminação, expressões e representações entre estudantes**. 2012. Monografia. (Bacharelado em Serviço Social), UnB, Brasília – DF.

MÉNDEZ, Raquel Platero. “¡Maricon el último!. Docentes que actuamos ante el acoso escolar en el instituto”. **Revista D’Estudis de La Violència**. n.3, jul/out, 2007.

MITCHELL, Donald. **Cultural geography: a critical introduction**. Oxford: Blackwell, 2000.

MOKWA, Valéria Marta Nonato Fernandes; GONINI, Fátima Aparecida Coelho; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. “A possível ausência do conceito de gênero na visão de professoras de ensino fundamental”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.4, n.3, 2009.

MOLINA, Luana; FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. “Professores homossexuais: suas vivências frente à comunidade escolar”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.7, n.2, 2012.

MOREIRA, Leandro. “Intolerância e homofobia: a construção da cidadania pela instituição educacional no Brasil”. **Revista Eletrônica Pro-Docência**. UEL. v.1, n.1, jan/jun, 2012.

MOURÃO, Rafael Barreto; PESCADOR, Sonia Teixeira; GIMENEZ, Eloisa Rocha. “A Influência da Mídia na Construção da Imagem Homossexual”. **Anuário da Produção de Iniciação Científica Discente**, v.14, n.26, p. 313 – 321, 2011.

NASCIMENTO, Andrea dos Santos. “‘Cura’ da homossexualidade: uma questão patológica ou de aceitação social”. In: **XV Encontro Nacional ABRAPSO – Psicologia Social e Políticas de Existência: fronteiras e conflitos**. 2009. Maceio. Anais. 2009. p.1-8.

NETO, Luiz Ramires. “Um Silêncio Desconcertante: a homossexualidade permanece invisível na escola”. In: **27ª Reunião Anual da ANPEd**. 2004. Caxambu. Anais. 2004. p.1 – 15.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. “Metodologias Feministas e Estudos de Gênero: articulando pesquisa, clínica e política”. **Psicologia em Estudo**, v.11, n.3, p. 647 – 654, set./dez. 2006.

NUNES, Cesar; SILVA, Edna. **A Educação Sexual da Criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, Meire Rose dos Anjos; MORGADO, Maria Aparecida. Jovens, “Sexualidade e Educação: Homossexualidade no Espaço Escolar”. In: **29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd**. 2006. Caxambu Anais. 2006. p. 01 – 14.

OLIVEIRA FILHO, Kepler de Souza; SARAIVA, Maria de Fátima Oliveira. **Astronomia e Astrofísica**. São Paulo: Livraria da Física, 2013.

ORNAT, Marcio Jose. “Espaços Interditos e a Constituição das Identidades Travestis através da Prostituição no Sul do Brasil”. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, v.3, n.1, p.54 – 73, jan./jul. 2012.

PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos. “O Temor a Deus na Escola”. **Revista Signótica**, Edição Especial, n.2, 2006.

PEREIRA, Maria do Mar. “Fazendo gênero na escola: uma análise performativa da negociação do gênero entre jovens”. **Ex aequo**, n.20, p. 113-127, 2009.

PETERS, Salete; GONÇALVES, Guilherme; TIZZEI, Raquel. “Uma experiência em psicologia, educação e comunidade”. **Psicologia & Sociedade**, v.3, n.18, p.82 – 87, 2006.

PRADO, Vagner Matias do. **Sexualidade(s) em cena**: as contribuições do discurso audiovisual para a problematização das diferenças no espaço escolar. 2010. Dissertação. (Programa de Pós Graduação em Educação), UNESP, Presidente Prudente – SP.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Homofobia, hierarquização e humilhação social”. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. (Org.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 51 – 72.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MARTINS, Daniel Arruda; ROCHA, Leonardo Tolentino Lima. “O litígio sobre o impensável: escola, gestão dos corpos e homofobia institucional”. **Revista Bagoas – Estudos gays, gêneros e sexualidades**, v.3, n.4, p. 209 – 232, jan./jun. 2009.

PROENÇA, Eder Rodrigues. “Cartografia dos Corpos Estranhos: Narrativas Ficcionalas das Homossexualidades no Cotidiano Escolar”. **QUAESTIO**, v.12, p.213 – 219, jul. 2010.

RAMIRES, Luiz. “Homofobia na escola: o olhar de um educador social do movimento LGBT”. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. (Org.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 131 – 140.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda; FRANCINO, Andréa Cristina. **A leitura que se faz da homossexualidade na escola**: ausência de conhecimento sobre a Diversidade Sexual, 2006. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/sem03pdf/sm03ss15_04.pdf> Acesso em: 01 Nov. 2012.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; SOARES, Guiomar Freitas; FERNANDES, Felipe Bruno Martins. “A ambientalização de professores e professoras homossexuais no espaço escolar”. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 183-211.

RICH, Adrienne. “Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence”. **Revista Bagoas**, n.5, p.17 – 44, 2010. (Tradução: Carlos Guilherme do Valle).

RIOS, Roger Raupp. “O conceito de homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação”. In: POCAHY, Fernando. **Rompendo o silêncio**: homofobia e heterossexismo na sociedade contemporânea. Políticas, teoria e atuação. Porto Alegre: Nuances, 2007.

RODRIGUES, Julian. “Direitos Humanos e Diversidade Sexual: uma agenda em construção”. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. (Org.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 23 – 38.

RODRIGUES, Adriana R. Ferreira; SALLES, Gilsani Dalzoto. "Educação Sexual, Gênero e Diversidade Sexual: formação de professoras e alunas multiplicadoras como metodologia de ensino". In: **II Simpósio Gênero e Políticas Públicas**, 2011, Londrina. Anais. 2011. p.1 – 13.

ROSE, Gillian. Performing Space. In: MASSEY, Doreen; ALLEN, John; SARRE, Phillip. **Human Geography Today**. Cambridge: Polity Press, 1999, p.247 – 259.

ROSE, Gillian. **Feminism & Geography**. The limits of Geographical Knowledge. Cambridge: Polity Press, 1993.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANGALETTI, Letícia; RIGO, Larissa Bortoluzzi. "Homossexualidade Velada: da Literatura à Produção Audiovisual". **Revista de Letras Dom Alberto**, v.1, n.3, p. 46 – 61, jan./jul. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista dos Direitos Humanos**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

SANTOS, Cláudia Reis dos. "Borrando Fronteiras: uma visão ampliada entre sexualidades e escolas". In: SILVA, Joseli Maria; SILVA, Augusto Cesar Pinheiro da. **Espaço, Gênero e Poder: conectando fronteiras**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2011. p. 31 – 41.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin Dos. **Cartografias Da Transexualidade: a experiência escolar e outras tramas**. 2010. Dissertação (Dissertação em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, UFPR, Curitiba – PR.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1978.

SCOTT, Joan Wallach. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71 – 99, jul./dez. 1995.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. "Epistemology of the Closet". In: ABELOVE, Henry et al. **The lesbian and gay studies reader**. New York/London, Routledge, 1993. (Tradução: Plínio Dentzien).

SEFFNER, Fernando. "Identidade de gênero, orientação sexual e vulnerabilidade social: pensando algumas situações brasileiras". In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. (Org.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 39 – 50.

SILVA, Joseli Maria. **Geografias Subversivas**. Discursos sobre Espaço, Gênero e Sexualidades. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2009.

_____. "A cidade dos corpos transgressores da heteronormatividade". **Geouerj**, v.1, n.18, p. 1 – 18, 2008.

_____. “Geografias Feministas, Sexualidades e Corporalidades: desafios às práticas investigativas da Ciência Geográfica”. **Espaço e Cultura**, n.27, p. 39 – 55, jan./jun. 2010.

_____. “Espaço Interdito e a Experiência Urbana Travesti”. In: SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose; CHIMIN JUNIOR, Alides Baptista Chimin. **Geografias Malditas: Corpos, Sexualidades e Espaços**. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2013, p. 143 – 182.

_____. “Gênero e Espaço: esse é um tema da Geografia?” In: AZEVEDO, Daniel Abreu de; MORAIS, Marcelo Alonso. **Ensino de Geografia. Novos temas para a geografia escolar**. Rio de Janeiro: Consequência, p. 97 – 125, 2014.

SILVA, Ronie Sá da. “**Homossexuais são...:** revisitando livros de medicina, psicologia e educação a partir da perspectiva *queer*”. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, UNISINOS, São Leopoldo – RS.

SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose; CESAR, Tamires Regina Aguiar de Oliveira; CHIMIN JUNIOR, Alides Baptista; PRZYBYSZ, Juliana. “O Corpo como Elemento das Geografias Feministas e *Queer*: um desafio para a análise no Brasil”. In: SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose; CHIMIN JUNIOR, Alides Baptista. **Geografias Malditas: Corpos, Sexualidades e Espaços**. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2013, p. 85 – 142.

SILVA, Oscarina Maria da. **A Orientação Sexual como Tema Transversal e a Formação de Professores**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, UFPI, Teresina – PI.

SILVA, Regina Célia Pinheiro da; MEGID NETO, Jorge. “Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas”. **Ciência e Educação**, v.12, n.2, p. 185 – 197, 2006.

SMITH, Neil. **Uneven development: nature, capital, and the production of space**. Oxford: Brasil Blackwell, 1991.

SOUSA FILHO, Alípio de. “Teorias sobre a gênese da homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude”. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 95 – 124.

SOUZA, Marcelo Lopes de. “O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento”. In: CASTRO, Iná Elias de; CORRÊA, Roberto Lobato; GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 77 – 116.

SOUZA, Marcelo Lopes de. “Algumas Notas sobre a Importância do Espaço para o Desenvolvimento Social”. **Revista Território**. Ano 2, n. 3, jul./dez. p.13 – 35.1997.

SPINK, Mary Jane. “O discurso como produção de Sentido”. In: NASCIMENTO-SCHULZE, Clélia Maria (Org.). **Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social**. Coletâneas da ANPEPP, Florianópolis, 1996.

SPINK, Mary Jane; FREZZA, Rose Mary. “Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da psicologia social”. In: SPINK, Mary Jane (Org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 17 – 41.

VALENTINE, Gill. “Theorizing and researching intersectionality: a challenge for feminist geography”. **The Professional Geographer**, v.59, n.1, p. 10 – 21, 2007.

_____. “(Hetero)sexing space: lesbian perceptions and experiences of everyday space”. **Environment and Planning D: society and space**, v.11, n.4, p. 395 – 413, 1993.

VENTURI, Gustavo. “Da construção dos dados à cultura da intolerância às diferenças”. In: VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. (Org.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011. p.175 – 188.

VIANNA, Guaraci de Campos. **Adoção por Casal Homoafetivo**. s./d. Disponível em: <<http://sisnet.aduaneiras.com.br/lex/doutrinas/arquivos/200607.pdf>> Acesso em: 3 jun. 2014.

WITTIG, Monique. **El pensamiento heterosexual y otros ensayos**. (Tradução: Javier Sáez e Paco Vidarte). Beacon Press, Boston: Editorial EGALES, S.L., 1992.

ZAMBRANO, Elizabeth. “Parentalidades 'impensáveis': pais/mães homossexuais, travestis e transexuais”. **Horizontes Antropológicos**, v.12 n.26, p. 123 – 147, 2006.

ZULIAN, Rosângela Wosiack. “‘A nova Ponta Grossa’: cidade religiosa? Catolicismo e educação e Ponta Grossa – 1889 – 1930”. In: DITZEL, Carmencita de Holleben Mello; LOWEN-SÄHR, Cícilia Luiza. (Org.). **Espaço e Cultura – Ponta grossa e os Campos Gerais**. Ponta Grossa, UEPG, 2001. p. 327 – 350.

APÊNDICE A

Orientações para a Entrevista – DISCURSO/PRÁTICA DOCENTE

Dados:

- Cidade de Nascimento
- Religião (pouco praticamente, muito praticante)
- Estado Civil
- Número de filhxs
- Número de residentes
- Número de escola que atua
- Formação Profissional (Graduação, Pós-Graduação) e Ano de conclusão.
- Tempo de serviço
- Carga horária semanal
- Contrato Profissional

Comente as seguintes afirmações:

1. O que você pensa sobre a aceitação da homossexualidade na sociedade e no espaço escolar? Como eram tratadas estas questões quando você era discente? Você presenciou algum fato relacionado a ações que podemos denominar como preconceito (alunx/alunx; docente/alunx; alunx/docente; docente/docente)?
2. Segundo sua forma de pensar, qual é a probabilidade maior de aceitação, a da homossexualidade masculina ou feminina?
3. Qual a relação entre aceitação e convivência com grupos homossexuais? Como você pensa uma possível convivência sua com grupos de homossexuais?
4. O que você pensa sobre a homossexualidade? (RELAÇÃO ENTRE NORMAL X ANORMAL).
5. O que você pensa sobre as possíveis origens da homossexualidade?

6. Até que ponto namoros no colégio são saudáveis? (Uma vez que discentes estão crescendo e se relacionando). Você é a favor de namoros 'comportados' no colégio? (E namoros entre discentes do mesmo sexo?)
7. O que você pensa sobre a prática docente de pessoas homossexuais (docente homossexual)?
8. Qual o comportamento da direção e equipe pedagógica relacionada a docentes homossexuais?
9. O que você pensa sobre a aceitação de docentes homossexuais por discentes? Na sua experiência como docente, você observou se docentes heterossexuais são mais respeitadxs ou o respeito é igual?
10. Você já presenciou alguma situação de preconceito entre discentes ou entre docentes no espaço escolar? (RELATE A SITUAÇÃO) O que você fez perante a situação?
11. Qual deve ser o comportamento de mães/pais ou responsáveis, caso x filhx tenha na escola umx colega homossexual na sala de aula?
12. Caso exista umx homossexual na escola, o que a direção e a equipe pedagógica devem fazer?
13. Caso você tenha umx filhx (tivesse umx filhx):
 - Aceitaria que elx convivesse com umx amigx homossexual?
 - Aceitaria que elx fosse colega de trabalhos da escola de umx pessoa homossexual?
 - Aceitaria que elx tivesse um relacionamento homoafetivo?
14. Em sua prática pedagógica você procura discutir estas questões de sexualidade junto com xs discentes? De que forma? Quais são os instrumentos utilizados? Quais tópicos são abordados? Qual o caminho? E sobre a Homossexualidade? Como chega na discussão junto com xs alunxs? Você tem apoio da equipe pedagógica / tem o apoio da equipe? Acha importante esta abordagem na escola?
15. Existe preconceito homofóbico na escola? Quais pessoas são homofóbicas? Como ela funciona?